

Министерство общего и профессионального образования
Российской Федерации
Уральский государственный профессионально-педагогический
университет
Уральский государственный научно-образовательный центр
Российской академии образования

Г. М. Романцев

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЫСШЕГО РАБОЧЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Екатеринбург 1997

Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. — пед. ун-та, 1997. — 333 с.

В монографии изложены результаты исследований, которые проводились в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете (Екатеринбург) в 1980 — 1990-х гг. по проблемам развития начального профессионального образования. Раскрываются основные понятия начального профессионального образования, характеризуются этапы и противоречия его развития, современные концепции развития профессионального образования в России и за рубежом, обосновывается новая парадигма развития профессионального образования — высшее рабочее образование.

Монография адресована научным и практическим работникам сферы профессионального образования и профессиональной педагогики, студентам и аспирантам профессионально-педагогических и педагогических вузов, техникумов и колледжей, руководителям и профессионально-педагогическим работникам учреждений профессионального образования и органов управления образованием.

Рецензенты: действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор **А. М. Новиков**; действительный член Российской академии профессионального образования, доктор педагогических наук, профессор **В. В. Шапкин**

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА	4
ВВЕДЕНИЕ	6
Глава 1. НАЧАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	13
1.1. Начальное профессиональное образование: понятие, цели	13
1.2. Рабочий: социальные и экономические характеристики	23
Глава 2. РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ	39
2.1. Начальное профессиональное образование в России: логико-исторический анализ	39
2.2. Теория и практика подготовки квалифицированных рабочих в развитых странах	67
2.3. Социально-экономическое развитие страны и новые требования к профессиональной подготовке рабочих ..	85
2.4. Особенности подготовки рабочих в России: новые типы профессиональных учебных заведений	99
2.5. Проблемы и противоречия начального профессиональ- ного образования	109
Глава 3. РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ПРО- ФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ	124
3.1. Высшее рабочее образование как путь реформирования НПО	124
3.2. Институт рабочего образования как форма реализации высшего рабочего образования	137
Глава 4. ВЫСШЕЕ РАБОЧЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБ- НОГО ЗАВЕДЕНИЯ	150
4.1. Принципы и формы организации учебно-воспитатель- ного процесса в Институте рабочего образования	151
4.2. Содержание теоретического и производственного обу- чения: актуальные проблемы	170
4.3. Методика организации и проведения педагогического эксперимента	192
4.4. Результаты экспериментальной работы	202
Глава 5. НОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КАД- РАМ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРА- ЗОВАНИЯ	234
5.1. Характеристика профессионально-педагогических кад- ров начального профессионального образования и систе- мы их подготовки	234
5.2. Стратегия развития профессионально-педагогического образования. Программа "Профессионально-педагоги- ческие кадры России"	249
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	267
ЛИТЕРАТУРА	275
ПРИЛОЖЕНИЯ	303

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА

Предлагаемая читателям книга представляет собой результаты исследований, реализующих идею высшего рабочего образования как одного из возможных направлений развития системы начального профессионального образования России.

Суть высшего рабочего образования состоит в том, чтобы повысить уровень общей образованности рабочих, разрушив образовательный тупик в государственной системе их подготовки. Точно так же, как в XII в. потребовалось создать высшее профессиональное образование для подготовки врачей и юристов, а в конце XVIII в. — для инженерных профессий, поступательное развитие цивилизации к концу XX в. привело к необходимости осуществления высшего образования и для профессии рабочего. Но если в наиболее развитых странах Запада данный процесс детерминирован уровнем развития технологии и в этом смысле является естественным (например, в Японии доля рабочих, имеющих высшее профессиональное образование, давно перевалила за 60 %), то для России с ее уровнем технологического развития этот процесс не столь очевиден с указанных прагматических позиций.

С другой стороны, если Россия действительно строит демократическое государство, намерена установить приоритет общечеловеческих ценностей и примат личности, а главное, если действительно собирается вернуть статус высокоразвитой державы, то, безусловно, она должна предпринять неординарные шаги в деле государственной подготовки своих работников. Этому посвящена настоящая монография.

В исследованиях проблем высшего рабочего образования приняло участие большое число ученых и практиков. Это научно-педагогические работники Уральского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург), а также профессионально-педагогические работники профессионального лицея № 2 Новоуральска Свердловской области и Тюменского индустриально-педагогического колледжа. Осо-

бенно много сделали для реализации идеи высшего рабочего образования доцент, кандидат педагогических наук Фердинанд Тайфукович Хаматнуров, а также кандидаты педагогических наук Валерий Яковлевич Шевченко и Владимир Иванович Магойченков. Ценный вклад в исследования внесли профессор, доктор философских наук Г. Е. Зборовский; профессор, доктор психологических наук Э. Ф. Зеер; профессор, доктор педагогических наук В. Д. Семенов; профессора В. М. Вайн, В. Н. Ларионов и К. Н. Свидлер; доценты С. З. Гончаров, В. А. Федотов. Концепцию высшего рабочего образования поддерживали руководители Министерства образования Российской Федерации (Е. В. Ткаченко), Российской академии образования (А. М. Новиков), Департаментов образования Свердловской (В. В. Нестеров) и Тюменской областей (В. Г. Новиков). Большую помощь в издании монографии оказали Т. В. Новикова, Е. А. Ушакова, С. Г. Худякова и И. М. Циклина. Всем им автор выражает огромную благодарность.

Автор

ВВЕДЕНИЕ

В последнее время в России интенсивно развивается процесс трансформации социально-экономической системы: из тоталитарной, с жестко централизованным управлением страны она превращается в демократическое государство рыночной ориентации.

После вступления страны в мировое экономическое сообщество стало возможным оценить не мифическое, а реальное место России в ряду других государств, и оказалось, что по уровню развития экономики (за исключением военно-промышленного комплекса) наше государство следует относить не к высокоразвитым, а в лучшем случае к среднеразвитым странам. В этой связи в настоящее время очень актуален вопрос о путях наиболее эффективного экономического развития России.

Продолжающийся в нашем обществе всесторонний пересмотр широко распространенных представлений, касающихся его устройства, функционирования различных социальных институтов и особенно системы взаимоотношений личности, общества и государства, предопределяет необходимость рассмотрения всего спектра проблем в области профессионального образования, так как любая образовательная система всегда несет на себе отпечаток того общества, в рамках которого она функционирует.

Сказанное в огромной мере относится к системе начального профессионального образования. Это обусловлено тем, что в СССР все явления, процессы и отношения, которые были связаны с рабочим классом, помимо естественной экономической и социальной окраски имели искусственно культивируемое “идейно-политическое” наполнение. Полувековой опыт подготовки квалифицированных рабочих через государственную систему начального профессионального образования¹ показал, что наря-

¹ В монографии принято современное название “начальное профессиональное образование” (НПО) вне зависимости от исторических этапов его развития (система трудовых резервов, профессионально-техническое образование и т. д.).

ду с несомненными успехами, достигнутыми в деле массовой подготовки рабочих для всех отраслей народного хозяйства (за 55 лет прошло обучение свыше 70 млн человек), а также создания условий для социальной защищенности и адаптации молодежи и ее воспитания, в этой системе накопились внутренние противоречия, нерешенные проблемы объективного и субъективного характера, которые стали тормозом для дальнейшего развития качественной подготовки рабочих и в определенной степени обусловили регрессивные явления в экономике страны. В свете сказанного актуальными являются научные исследования, посвященные психолого-педагогическим и социально-экономическим, а не только идейно-политическим проблемам подготовки рабочих.

В ходе исследований, проводившихся отечественными специалистами с середины 1950-х до начала 1990-х гг., отмечались существенные недостатки советской системы начального профессионального образования, типичными чертами выпускников которой были:

- узость специальной подготовки, ограничивающей профессиональную мобильность будущих рабочих;
- недостаточные с точки зрения потребностей предприятий профессиональные знания, умения и навыки;
- низкий уровень развития профессиональной самостоятельности, неумение приспосабливаться к изменяющимся требованиям производства;
- неудовлетворенность своим социально-профессиональным статусом;
- тупиковый характер полученного образования¹, низкая социальная мобильность.

Необходимость определения направлений и способов разрешения противоречий обуславливает теоретическую и практическую значимость темы исследования, а также задачи, стоящие перед диссертантом.

В связи с этим в течение десятилетий существовала объективная потребность в совершенствовании системы начального профессионального образования, в ее научном обеспечении на основе разработки новых теорий и методологии их реализации.

¹ Под тупиковым характером начального профессионального образования понимается невозможность для учащегося получить более высокий, чем средний, образовательный уровень в пределах выбранной рабочей профессии.

Вместе с тем все исследования данной проблемы имели и имеют один существенный недостаток: они опираются на существовавшее жесткое образовательно-профессиональное иерархическое деление: начальное профессиональное образование — среднее профессиональное образование — высшее образование. Это не позволяет разрешить ведущие противоречия начального профессионального образования России:

- между уровнем профессиональной и социальной подготовки выпускников профессиональных училищ и теми требованиями, которые предъявляет общество, экономика и личность к начальному профессиональному образованию;

- между запросами личности в саморазвитии и ограниченными возможностями, которые предоставляет система начального профессионального образования своим учащимся (тупиковый характер начального профессионального образования);

- между необходимостью обеспечить в процессе начального профессионального образования индивидуальное профессиональное становление личности учащегося, соответствующее его будущей практической деятельности, и содержанием педагогического процесса в учреждениях начального профессионального образования (НПО), ориентированного прежде всего на массовый выпуск однотипной “кадровой продукции”.

В почти завершившемся к настоящему времени массовом процессе трансформации учреждений начального профессионального образования (бывших ПТУ) в образовательные учреждения нового типа (профессиональные и технические лицеи, колледжи и др.) проявились стихийные попытки снять данные противоречия, разрешить проблемы. В соответствии с этим процессом возрос интерес и к теоретическому осмыслению проблем функционирования системы начального профессионального образования среди ученых-педагогов.

Необходимость определения способов разрешения противоречий начального профессионального образования и направлений его дальнейшего развития обуславливает теоретическую и практическую значимость темы исследования.

Предложенное в настоящей работе теоретико-методологическое обоснование высшего рабочего образования и института рабочего образования (ИРО) как формы его реализации позволяет исследовать проблему дальнейшего развития начального профессионального образования с позиций новых, не изученных

ранее подходов. Поскольку аналогов подобного вида профессионального образования в России не существует, несомненный интерес представляет разработка новых стандартов рабочих профессий, не ограниченных “сверху” образовательным уровнем, квалификационных характеристик, профессиограмм, учебных планов и других учебно-методических материалов для новых специальностей не только начального, но и высшего профессионального образования.

Актуальными также являются рассматриваемые в работе результаты исследований проблем развития профессионально-педагогического образования (ППО). Помимо чисто научной значимости самой проблемы (вопросам перспектив развития профессионально-педагогического образования посвящено небольшое число исследований), этот раздел работы имеет большое практическое значение вследствие той роли, которую способны играть кадры профессиональных педагогов в деле реформирования начального профессионального образования России.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке организационно-методологических основ и условий функционирования и дальнейшего развития начального профессионального образования, в том числе его нового направления — высшего рабочего образования.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- исследовать основные понятия, цели, место и роль начального профессионального образования в современном обществе;
- сформулировать основные проблемы и противоречия функционирования начального профессионального образования на основании изучения истории развития начального профессионального образования и его современного состояния в России и за рубежом;
- выявить и охарактеризовать пути дальнейшего развития системы начального профессионального образования, позволяющие разрешить выявленные противоречия системы;
- разработать организационно-нормативную и учебно-методическую документацию для создания института рабочего образования как профессионального учебного заведения нового типа, позволяющего осуществить высшее рабочее образование и, таким образом, реализовать педагогические условия, необходимые для претворения в жизнь намеченных путей развития системы;

- провести педагогический эксперимент по апробации учебно-воспитательного процесса, осуществляемого на основе разработанной методологии высшего рабочего образования;
- исследовать новые требования, предъявляемые к педагогическим кадрам начального профессионального образования как необходимому средству его реформирования, и обосновать пути и условия дальнейшего совершенствования профессионально-педагогического образования;
- сформулировать теоретически обоснованные практические рекомендации по совершенствованию системы начального профессионального образования.

Теоретико-методологическую основу работы составляют труды отечественных и зарубежных ученых в области современных проблем профессиональной педагогики, философии образования, управления образованием, социологии профессионального образования, профессионально-педагогического образования, а также теории разностороннего развития личности как субъекта и объекта деятельности, соединения обучения с производительным трудом, профессиональной деятельности и образования. Существенное значение имело использование нормативно-правовой и методической документации по вопросам функционирования системы профессионального образования.

Методологической основой исследования явились фундаментальные работы в области теории, философии и социологии образования, изучения личности педагога, а также развивающего обучения (С. А. Аничкин, А. С. Белкин, Л. А. Беляева, В. П. Беспалько, А. А. Васильева, В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, Т. В. Кудрявцев, К. М. Левитан, В. С. Леднев, Л. Я. Рубина, В. Д. Семенов, И. П. Смирнов, О. Ф. Федорова, С. А. Шапоринский, А. Е. Шильникова и другие ученые, раскрывающие теоретические основы совершенствования учебно-воспитательного процесса в системе профессионального образования).

Педагогические и методические основы разработки проблем деятельности педагогических коллективов базировались на психологических концепциях личностно-деятельностного подхода А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова и С. Л. Рубинштейна, поэтапного усвоения умственных и практических действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, формирования профессиональных и общетрудовых умений и навыков Г. Г. Голубева, А. С. Лында, Е. А. Милеряна, З. А. Решетовой, В. В. Чебышевой.

Исследования различных педагогических и организационных аспектов развития профессионального образования, трансформации учебных заведений, многоуровневого профессионального образования, его вариативности и т. д. базировались на трудах таких ученых, как С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, А. П. Беляева, П. Ф. Кубрушко, Д. А. Куприков, А. Н. Лейбович, Л. М. Кустов, Ю. А. Кустов, А. П. Лунев, Г. В. Мухаметзянова, А. Я. Найн, А. М. Новиков, Б. А. Соколов, В. А. Спивак, Л. Д. Федотова, В. В. Шапкин, В. Д. Ширшов и др.

Исследования профессионально-педагогического образования базировались на трудах ученых Уральского государственного профессионально-педагогического университета В. М. Вайна, А. А. Жученко, Г. Е. Зборовского, Э. Ф. Зеера, З. З. Кириковой, Е. Д. Колеговой, В. Н. Ларионова, Л. К. Малштейн, С. А. Новоселова, М. П. Рудницкого, К. Н. Свидлера, Е. В. Ткаченко, В. А. Федорова, Ф. Т. Хаматнурова и др.

Основная экспериментальная работа проводилась в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете (Екатеринбург), Новоуральском профессиональном лицее № 2 (Свердловская область) и Тюменском индустриально-педагогическом колледже.

Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили ход теоретико-экспериментального исследования, которое выполнялось в течение 1988—1997 гг.

Основные концептуальные подходы к проблеме высшего рабочего образования в 1992 г. были одобрены Лицензионным советом Департамента образования Правительства Свердловской области по экспертному заключению 20 ведущих специалистов в области профессионального образования Екатеринбурга.

В 1993—1994 гг. исследования под научным руководством автора по программе “Высшее рабочее образование России” получили международный грант фонда Дж. Сороса “Культурная инициатива”.

В декабре 1993 г. и июле 1994 г. концепция высшего рабочего образования была одобрена решениями коллегий Департамента образования Правительства Свердловской области и Министерства образования Российской Федерации, на которых было официально разрешено проведение педагогического эксперимента по созданию института рабочего образования.

В январе 1997 г. доклад о результатах исследований по проблеме высшего рабочего образования получил одобрение на за-

седании бюро отделения профессионального образования Российской академии образования.

Вышедший в 1997 г. под эгидой Российской академии образования учебник “Профессиональная педагогика” (М.: Ассоц. “Проф. образование”, 1997. — 512 с.), который содержит написанный автором раздел “Высшее рабочее образование”, рекомендован Министерством общего и профессионального образования РФ в качестве учебника для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям.

Проблема теоретического обоснования концепции высшего рабочего образования входит на протяжении последних пяти лет (с 1992 г.) в число важнейших тем работы Исследовательского центра профессионально-педагогического образования УГППУ, выполняемой по заказу Минобразования РФ.

Материалы исследования прошли апробацию и получили положительные отзывы на международных, республиканских, региональных научно-практических конференциях, семинарах, совещаниях, пленумах Учебно-методического объединения вузов России по профессионально-педагогическому образованию. По теме исследования защищено 6 кандидатских диссертаций, подготовлена к защите одна докторская диссертация.

Глава 1. НАЧАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Прежде чем приступить к изложению результатов исследования, необходимо раскрыть сущность основных понятий, которыми мы будем оперировать на протяжении всей работы. Особенно это важно в настоящее время — в период реформирования всех социальных институтов государства, когда происходит пересмотр многих (даже основополагающих) терминов, категорий, дефиниций и понятий в экономике, политике, философии, других социальных науках, а значит, и в теории образования.

Основными понятиями, имеющими определяющее значение для настоящего исследования, являются, на наш взгляд, *“начальное профессиональное образование”*, *“рабочий”*, *“рабочие профессии”*, *“профессия”*, *“квалификация”*, *“специальность”*, *“характер труда”*, *“сложность труда”*.

Важное значение имеет определение взаимосвязей указанных понятий с существующими категориями профессиональной педагогики, что позволит раскрыть место и роль начального профессионального образования в системе общественных отношений.

Этим вопросам посвящена данная глава.

1.1. Начальное профессиональное образование: понятие, цели

Образование является атрибутом любого цивилизованного общества. Важнейшая функция социального института образования — обеспечение социального порядка и поддержание морального климата в обществе. Эта функция дополняется целым рядом других экономических, социальных и культурных функций [122, с. 389].

Характеристика этих функций образования позволяет определить его весьма заметное место и значительную роль в общественной жизни. Нужно иметь в виду, что образование выступает не только как социальный институт, но и как система [123; 273].

В своем исследовании мы рассмотрим систему начального профессионального образования с позиций институционального подхода. Институциональный подход к образованию отличается от системного по меньшей мере тремя основными моментами.

- Во-первых, в рамках институционального подхода образование рассматривается как элемент системы общественных отношений, взаимодействующий с другими ее элементами.

- Во-вторых, институциональная характеристика образования нацеливает на изучение его как определенной устойчивой и динамичной формы организации общественной жизни в сфере обучения и воспитания.

- Наконец, в-третьих, системный подход “обезличен”, а институциональный предполагает анализ деятельности и взаимодействия социальных общностей [122, с. 392].

Институциональный анализ направлен на определение характера, содержания, способа проявления противоречий и поиск путей их разрешения. Этот подход, применяемый при рассмотрении системы образования, нацелен на определение характера связей между ее элементами.

Итак, рассмотрим систему профессионального образования.

Конституция России в статье 43 предоставляет каждому человеку право на образование. Таким образом, оно рассматривается в нашем обществе как конституционное, основное, естественное, неотъемлемое право человека. Право на образование закреплено в статье 13 Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах (1966), в статье 26 Всеобщей декларации прав человека (1948), в статье 28 Конвенции о правах ребенка (1989) [123; 225].

Под образованием, согласно преамбуле Закона Российской Федерации об образовании, понимается “целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) определенных государством образовательных уровней (образовательных цензов)” [123, с. 3].

Социологи образование нередко определяют как формальный процесс, на основе которого общество передает ценности,

навыки, знания от одного человека или группы другим. Большое влияние на понимание места и роли образования в общественной жизни оказала оценка образования, сделанная более чем полвека назад Э. Дюркгеймом, который считал, что основная функция образования — передать ценности господствующей культуры. Как известно, под функцией он понимал соответствие того или иного явления. Образование — средство, с помощью которого общество постоянно воспроизводит условия своего собственного существования [474, с. 3—4].

Образование — необходимый элемент качества жизни человека [61; 274; 345]; основа всякого организованного общества. Культура невозможна без образования. Оно также является одним из средств преодоления несправедливости, неравенства в обществе [257; 211; 319].

В уставе ЮНЕСКО провозглашено, что “для поддержания человеческого достоинства необходимо широкое распространение культуры и образования среди людей на основе *справедливости, свободы (курсив мой. — Г. Р.)* и мира” [225, с. 25]. Это право обеспечивает удовлетворение потребности человека в информации и образовании [85; 251].

Рассматривая потребности как испытываемую человеком необходимость в определенных условиях жизни и развития, классифицируя их как материальные, духовные и общественные, можно отнести потребность в информации и образовании к духовным, специфически человеческим потребностям [251; 85].

Потребности в информации и образовании частично совпадают и выступают как единая потребность в познании. Потребность в познании — это функциональная потребность по классификации Д. Н. Узнадзе [474, с. 5]. Для ее удовлетворения государство создает систему образования и особую отрасль законодательства (образовательное законодательство) [123; 474].

Государственная политика в области образования основывается на определенных законом принципах. К ним относятся:

“... 1) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, *свободного развития личности (курсив мой. — Г. Р.)*. Воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства. Защита и развитие системой образования нацио-

нальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства;

3) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников;

4) светский характер образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях;

5) свобода и плюрализм в образовании;

6) демократический, государственно-общественный характер управления образованием. Автономность образовательных учреждений” [123, с. 4].

Закон об образовании определяет универсальные требования к содержанию образования, которое, являясь одним из факторов экономического и социального прогресса общества, должно быть ориентировано на *“обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации (курсив мой. — Г. Р.); развитие общества; укрепление и совершенствование правового государства”* [123, с. 4].

Содержание образования также должно обеспечивать адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры общества; формирование у обучающегося адекватной современному уровню знаний и уровню образовательной программы (степени обучения) картины мира; интеграцию личности в национальную и мировую культуру; формирование человека и гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества; воспроизводство и развитие кадрового потенциала общества [123, с. 14—15].

При этом отмечается, что профессиональное образование любого уровня должно обеспечивать получение обучающимся профессии и соответствующей квалификации. Образовательные программы, на основе которых осуществляется профессиональная подготовка, реализуются в образовательных учреждениях профессионального образования, в том числе в специальных (коррекционных) для обучающихся с отклонениями в развитии. Образовательные учреждения профессионального образования, имеющие государственную аккредитацию, реализуют указанные образовательные программы соответствующего уровня в целях подготовки работников квалифицированного труда (рабочих и служащих) и специалистов соответствующего уровня согласно перечням профессий и специальностей, установ-

ливаемым Правительством Российской Федерации, и уровню образования, установленному данным законом.

Закон об образовании различает такие явления, как профессиональная подготовка и начальное профессиональное образование, которые могут быть получены в учреждениях одного типа.

Профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ. Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающегося.

Цель начального профессионального образования — подготовка работников квалифицированного труда (рабочих, служащих) по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования. По отдельным профессиям начальное профессиональное образование может базироваться на среднем (полном) общем образовании. Оно может быть получено в образовательных учреждениях начального профессионального образования (профессионально-технических и иных училищах данного уровня) [123, с. 20; 101; 320; 329; 373; 374].

Согласно Закону об образовании “профессиональная подготовка имеет целью ускоренное приобретение обучающимся навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ”; “начальное профессиональное образование имеет целью подготовку работников квалифицированного труда (рабочих, служащих) по всем основным направлениям общественно полезной деятельности на базе основного общего образования”; “среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена, *удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования* на базе основного общего, среднего (полного) общего или начального профессионального образования”; “высшее профессиональное образование имеет целью подготовку и переподготовку специалистов соответствующего уровня, *удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования* на базе среднего (полного) общего, среднего профессионального образования” (*курсив мой.* — Г. Р.) [123, с. 20—21].

Таким образом, в Законе об образовании прослеживается явное противоречие между декларируемыми принципами государ-

ственной политики в области образования (статья 2), прежде всего с принципом свободного развития личности [123, с. 4], и целями различных уровней профессионального образования. Целью подготовки специалистов с высшим или средним профессиональным образованием провозглашается удовлетворение потребности личности в углублении и расширении образования, т. е. речь идет о гуманистическом подходе к развитию личности [123, с. 4, 21]; наоборот, в статьях Закона, касающихся начального профессионального образования и профессиональной подготовки, т. е. подготовки специалистов по рабочим профессиям, целью декларируется в лучшем случае лишь “подготовка работников квалифицированного труда” [123, с. 20].

Эта же тенденция прослеживается и при сравнительном анализе терминов начального, среднего и высшего профессионального образования. Так, например, профессиональные училища дают выпускникам рабочую *профессию*, а вузы и техникумы — *специальность*. По-разному называются педагогические работники и обучающиеся в учреждениях профессионального образования: в профессиональных училищах это *инженерно-педагогические работники и учащиеся*, а в вузах — *научно-педагогические работники и студенты*. Различна терминология и в производственной сфере. Для выпускников вузов и техникумов общероссийский классификатор профессий и должностей [269] предусматривает *должности служащих*, а для выпускников профессиональных училищ — *профессии рабочих*.

В недавно принятой Министерством общего и профессионального образования “Концепции начального профессионального образования” провозглашены следующие цели:

“Начальное профессиональное образование — подсистема системы образования России, реализующая профессиональные образовательные программы, направленные на *подготовку дипломированных работников квалифицированного труда (курсив мой. — Г. Р.)* (рабочих и служащих) по всем основным направлениям общественно полезной деятельности.

Главной целью начального профессионального образования является *обеспечение права граждан на общедоступность и бесплатность (курсив мой. — Г. Р.)* начального профессионального образования, удовлетворение потребностей населения в профессионально-образовательных услугах соответствующего уровня с учетом состояния и тенденций развития рынка труда” [160, с. 2].

Далее в разделе 3.4 “Реформа содержания начального профессионального образования” провозглашены основные цели изменения содержания:

“Настоящая концепция предполагает реализацию в учреждениях начального профессионального образования единой интегрированной программы общего и профессионального образования на базе основного общего образования (9 классов) со сроком обучения 3 года.

Единая образовательно-профессиональная программа начального профессионального образования, реализация которой в рамках 3-летнего срока обучения позволит варьировать объем содержания общего образования в целях *более полного и качественного освоения профессии (курсив мой. — Г. Р.)*.

...Важным шагом в реформе начального профессионального образования является разработка государственных образовательных стандартов с новой профессионально-квалификационной структурой, которая носит вариативный характер и отражает *три основных уровня подготовки выпускников — общеотраслевой, общепрофессиональный и специальный*” (курсив мой. — Г. Р.) [160, с. 7—8].

Таким образом, и на уровне целей начального профессионального образования, и на уровне совершенствования его содержания главным в вопросах государственной политики подготовки рабочих по-прежнему остается удовлетворение потребностей производства, а не личности, что не только не соответствует Закону об образовании, но и отбрасывает систему начального профессионального образования к временам господства узковедомственных технократических тенденций в этой сфере.

Еще недавно понимание образования, как общего, так и профессионального, сводилось лишь к формированию систематизированных знаний, умений и навыков. Такую трактовку можно найти в любом педагогическом словаре и учебнике педагогики 1960-х — начала 1970-х гг. В настоящее время возникает принципиально новый подход к определению профессионального образования: под ним понимается процесс и результат профессионального обучения и воспитания, профессионального становления и развития личности человека. В такой формулировке в корне меняются многие акценты и приоритеты. Общие цели профессионального образования, как считает академик А. М. Новиков, можно сформулировать следующим образом.

“1. Создание условий для овладения профессиональной деятельностью, получения квалификации или в необходимых случаях переквалификации для включения человека в общественно полезный труд в соответствии с его интересами и способностями. Причем для каждого отдельного человека его профессиональное образование проявляется в двух формах:

- как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения личности, поскольку в наибольшей мере человек раскрывает свои способности в труде, и в первую очередь — в профессиональном труде;

- как средство социальной самозащиты и адаптации человека в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться как субъект на рынке труда.

2. Воспитание граждан — социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений, участию в управлении; обладающих чувством гражданской ответственности за результаты своего труда, деятельности предприятия, фирмы, учреждения, где они работают, за охрану природы, за судьбы страны и мира.

3. Удовлетворение текущих и перспективных потребностей производства в экономической, социальной, культурной и других сферах в квалифицированных специалистах, соответствующих требованиям гуманитарного, социального и научно-технического процесса, обладающих широким общеобразовательным и профессиональным кругозором, профессиональной мобильностью. До настоящего времени вся постановка обучения и воспитания в профессиональной школе исходила из необходимости сформировать специалиста, в наибольшей степени отвечающего требованиям производства, т. е. производство было как бы первичным (причиной), а образование его работников — вторичным (следствием). Однако с позиций гуманизации общества, возвышения Человека вопрос следует поставить по-другому: сама личность специалиста будет предъявлять все большие требования к производству, в том числе и к квалификации труда, его интеллектуальному, творческому содержанию. И эти требования будут неуклонно возрастать по мере повышения уровня общего и профессионального образования населения.

Это общие цели профессионального образования, которые в идеале должны образовывать гармоническое триединство и требовать переосмысления многих позиций во всем образовательном процессе — в содержании, формах, методах и средствах профессионального обучения и воспитания студентов, в переосмыслении роли личности педагога профессиональной школы, требований к уровню его общего и профессионального развития и т. д.

В то же время понятно, что конкретные цели профессионального образования инженера, врача или юриста, воспитателя детского сада или медицинской сестры, токаря или пекаря будут различаться. Но попытки выразить конкретные цели обучения специалиста, а вслед за этим и *содержания профессионального обучения на языке профессионального развития личности, освоения профессиональной культуры*, так же как и попытки выразить цели и содержание учебных предметов в общеобразовательной школе на языке развития личности учащегося, освоения им общих основ человеческой культуры, наталкиваются пока на определенные трудности.

...До сих пор мы более или менее четко можем программировать цели и содержание обучения в понятиях “знать” и “уметь”, используя для этого профессиональные характеристики, содержащиеся, например, в Едином тарифно-квалификационном справочнике профессий рабочих или в Единой номенклатуре должностей служащих. При этом модель личности будущего специалиста, по сути, “зажимается” в два коротких абзаца: что он должен знать и что должен уметь по соответствующей профессии и квалификации на уровне чисто исполнительских рутинных функций. Все остальные качества личности будущего специалиста в целях и содержании обучения формулируются лишь на уровне общих рассуждений и пожеланий и тем самым делают их зыбкими и полемичными” [257, с. 42—44].

Начальное профессиональное образование выступает не только как педагогическая практика, но и как отрасль педагогической теории. Ученые, занимающиеся педагогикой начального профессионального образования, отмечают междисциплинарный, интегративный подход к исследованиям, детерминированный сложным объектом исследований. Например, А. П. Беляева, отмечая интегративный характер профпедагогики, выделяла в предмете даже конкретного исследования “элементы пяти отраслей научного знания: социологии, экономики, педагогики

профтехобразования, физиологии труда и гигиены профтехшколы”. При этом, естественно, “ведущим элементом комплекса являлась педагогика профессиональной школы” [227, с. 58; 36; 43; 44; 47; 50].

Содержательно в начальном профессиональном образовании концентрированно проявляются не только собственно педагогические явления, но и сложные процессы социально-экономического, политического, идеологического и духовного плана [49; 258; 344; 345; 56; 89]. В качестве проблем развития учреждений профобразования исследователи отмечают такие сложные и многоплановые социально-экономические явления, как изменения характера и содержания труда, профессионально-квалификационной структуры квалифицированных рабочих под влиянием научно-технического прогресса и социально-экономических факторов; новые требования производства к подготовке рабочих и т. д. [22; 26; 305; 325; 482]. С другой стороны, ученые отмечают прямое влияние на развитие различных сторон производства таких специфических явлений начального профессионального образования, как принципы отбора и построения содержания образования, разработки учебных планов и программ профессиональных учебных заведений и т. д. [58; 195; 284; 398; 475].

Многоаспектность начального профессионального образования проявляется и в том, что оно предполагает изучение конкретных явлений как на методологическом, так и на теоретико-прикладном уровне, и только интегративный подход к его изучению может дать желаемый социально-педагогический результат, оказать влияние на самые различные сферы жизнедеятельности личности, общества и государства [74; 341; 344; 345; 398; 239; 227].

Таким образом, рассмотрев базисные определения начального профессионального образования, его основные цели и требования к содержанию, можно подвести некоторые промежуточные итоги.

Главная особенность данного вида образования заключается в том, что за многолетнюю историю его развития в нашей стране не выработано единых, просматриваемых в разных основополагающих документах подходов, определяющих сущность НПО.

На наш взгляд, это происходит оттого, что указанные выше определения имеют различные сущностные основания: они отражают либо интересы государства, либо общества в целом, либо производства и экономики, либо личности.

Кроме того, характеристика любой образовательной системы представляет собой комплексную многоаспектную и полифункциональную научную проблему, отражающую сложнейшие взаимодействия личности, общества, государства и экономики.

Отсюда интегративный характер приобретают исследования, посвященные проблемам развития начального профессионального образования, поскольку они должны рассматривать экономические, философские, психолого-педагогические, политические и другие аспекты взаимодействия системы НПО.

Мы еще вернемся к терминологической сущности начального профессионального образования после рассмотрения основных противоречий этой образовательной системы (см. п. 2.5). Думается, что пути разрешения выявленных противоречий системы НПО — надежное основание для определения целей, задач, форм и методов развития начального профессионального образования, наиболее адекватно отвечающих современному этапу развития общества.

1. 2. Рабочий: социальные и экономические характеристики

Одним из наиболее распространенных в советской философской, социологической и профессионально-педагогической литературе понятий было понятие “рабочий”. В то же время это единственное понятие, которое, будучи базовым для марксистского обществоведения, не получило официальной трактовки. Действительно, в научных энциклопедиях и специализированных словарях отсутствует определение данного понятия, хотя есть производное — “рабочий класс” [442, с. 555].

Но в обиходном общении и в научном лексиконе понятие “рабочий” считается общеизвестным, не требующим особого пояснения. Еще В. Даль в своем “Толковом словаре”, исходя из содержания и характера труда представителей этой группы людей в условиях социально-экономических реалий России второй половины XIX в., давал такое определение рабочего: это человек, живущий своим трудом, взятый “куда для работ, простых, черных или сельских, или фабричных и заводских; простой прислужник, батрак, наймист, служитель” [99, с. 6].

С. И. Ожегов уже дает двойственное, искусственно идеологизированное толкование данного понятия. Рабочий — это “в со-

циалистическом обществе: человек, занимающийся производственным трудом и принадлежащий рабочему классу, являющемуся самой передовой и организованной силой общества и владеющему средствами производства совместно со всем народом... В капиталистическом обществе: наемный работник, пролетарий, лишенный средств производства, эксплуатируемый буржуазией” [271, с. 636].

Таким образом, в современной трактовке данного понятия присутствует отношение к собственности (в первом случае “собственник”, во втором — “наемный работник”), но отсутствует содержательная характеристика труда.

Как известно из языкознания, изменение значений устоявшихся терминов происходит замедленными темпами [68]. Под термином “рабочий” (который, безусловно, относится к известным и устоявшимся терминам) в общепринятом смысле обычно понимается человек, не имеющий высшего профессионального образования, не нуждающийся в нем и нередко даже не способный получить такое образование; обладающий по сравнению с другими социальными слоями (интеллигенцией, служащими и др.), как правило, более низким уровнем культуры, а потому занятый в общественном производстве преимущественно физическим трудом и получающий заработную плату, при прочих равных условиях меньшую, чем у других категорий работников [99, с. 5—6; 442, с. 555—557]. В профессиональной педагогике данный подход получил отражение в определении “рабочий — это работник, выполняющий труд, требующий начального профессионального образования” [38, с. 18].

Такую трактовку вполне объясняет этимологическое происхождение этого понятия. “Раб”, “работа”, “рабочий” — слова одного корня [99, с. 6]. Марксистский подход объединяет их по одному общему признаку — принуждению [442, с. 472, 554—557]. Необходимость последнего возникает тогда, когда имеет место существенное противоречие интересов принуждаемых и работодателей. Оно заключается в необходимости выполнять в процессе производства непривлекательные функции физического труда, не получая к тому же адекватной материальной и моральной оценки со стороны общества. В силу этого происходит превращение человека в раба, крепостного, рабочего, а труда — в работу [417; 212].

Вместе с тем названный терминологический ряд, на первый взгляд подтверждая существующее представление, при деталь-

ном анализе опровергает его. Становится очевидным, что в общественном сознании причина и следствие поменялись местами. Человек “обречен” быть рабочим не потому, что у него субъективно низкий уровень образовательных и культурных потребностей. Наоборот, являясь рабочим, человек не нуждается в высоких интеллектуальных качествах, не имеет возможности, а порой и не способен обладать ими [212].

Другими словами, не биологические особенности, а прежде всего социально-экономические условия определяют место рабочего в структуре общества. В силу этого и содержание понятия “рабочий” имеет социально-экономическую окраску.

Это подтверждается местом рабочего в системе общественного производства, его отношением к средствам производства, ролью в общественной организации труда, способом получения и размером той доли общественного богатства, которой он располагает [442, с. 260]. Указанные признаки были положены В. И. Лениным в основу характеристики классов при капитализме.

Рабочие изначально являются продуктом капиталистического способа производства. По сути своей в системе общественного производства они выступают преемниками рабов и крепостных, выполнявших в рабовладельческом и феодальном обществе те же функции. Все они непосредственные производители общественного богатства и прибавочного продукта для господствующих классов, лишенные возможности (права) распоряжаться ими же произведенным продуктом и обреченные в силу своего положения на непривлекательный, социально непрестижный, преимущественно физический труд [212; 211].

В то же время рабочий как исторически специфическая общественная форма рабочей силы отличается как от раба, так и от крепостного. Суть отличий заключается в превращении рабочей силы в товар при развитой рыночной экономике. Рабочие отчуждены от средств производства, поскольку собственниками последних являются предприниматели — покупатели рабочей силы [212]. Отсюда вытекает способ получения доли общественного богатства путем купли-продажи своей рабочей силы. При этом размер причитающейся рабочему доли, получаемой им в форме заработной платы, значительно уступает прибыли предпринимателя и во многом ограничивается стоимостью рабочей силы, объективно складывающейся на рынке труда [417; 211].

Суммируя сказанное, получаем политэкономический, классовый (согласно теоретическому подходу В. И. Ленина) портрет

рабочего при способе производства “классического” капитализма. Рабочие — это большая социально-профессиональная группа людей преимущественно физического труда, являющаяся непосредственным производителем общественного богатства и прибавочного продукта, присваиваемого и используемого в своих интересах предпринимателями, лишенная средств производства и возможности сообразно своим интересам организовать процесс труда, получающая свою долю общественного богатства путем продажи рабочей силы в размере, минимально обеспечивающем ее воспроизводство [442, с. 260—262].

В определенных условиях эта общественная группа может превратиться в политический класс. Необходимыми атрибутами этого являются осознание общности своих интересов, противостоящих интересам работодателей, а также наличие политических партий, отражающих и отстаивающих интересы рабочих [212; 251].

Теоретики социалистического способа производства предполагали, что рабочие изменят свой социальный статус и постепенно произойдет переход общества к бесклассовому. Однако, как показала семидесятилетняя практика, рабочие не только не упорчили своих социально-классовых позиций, а напротив, растеряли даже те завоевания, которых добились на пути к революции. Тоталитарной системой были созданы такие социальные условия, при которых рабочие как социально-профессиональная группа были выделены и *жестко закреплены* в пределах слоя, официально наделенного искусственными чертами класса. Используя идеи о “диктатуре пролетариата”, о “рабочем классе как гегемоне общества” и т. п., правящая партийная номенклатура физически уничтожила наиболее самостоятельную, высококвалифицированную, образованную часть дореволюционного рабочего класса (так называемую рабочую аристократию) и превратила остальных в социальный слой послушных исполнителей своей воли [416; 435; 190; 73].

Система начального профессионального образования (как это будет показано ниже) стала оптимальным средством подготовки именно слоя рабочих-исполнителей (“исполнительные слои”, по определению В. В. Радаева и О. И. Шкаратана [333, с. 203]), социально ущербной рабочей охлократической прослойки общества [73].

В действительности становления рабочего класса в советский период в нашей стране не произошло, хотя на всех уровнях про-

явления официальной политической доктрины государственного устройства рабочий класс декларативно существовал и постоянно развивался (в идеологии, науке, образовании, культуре, искусстве и т. д.).

В настоящее время в России активно идет процесс капитализации [416; 417]. Его социальные последствия известны: формирование класса наемных рабочих (именно класса), с одной стороны, и капиталистов — с другой. Объективно это путь к социальной конфронтации. С меньшими или большими потрясениями его прошли в свое время все развитые капиталистические страны. В настоящее время большинство из них в поисках социальной стабильности и действенных рычагов повышения эффективности производства пришли к общественному строю, известному под названием “социально ориентированная рыночная экономика” [480].

Например, эта модель получила развитие в США. “Демократизация капитала”, “диффузия собственности”, “народный капитализм” — вот тенденция развития современного американского общества. В настоящее время эта тенденция реализуется в США в рамках так называемой программы ЕСОП (планы участия занятых в собственности компаний), предполагающей передачу предприятий в собственность трудовых коллективов [138]. Эта программа предполагает определенное образовательное обеспечение: рабочие должны уметь профессионально выполнять не только традиционные для данной социальной группы исполнительские функции, но и определенные функции управления (менеджмента). Уже в конце 1980-х гг. более 10 млн американских рабочих, или около четверти занятых в корпорациях США, участвовали в осуществлении планов ЕСОП. Такие планы имелись более чем у 10 тыс. американских компаний, причем в 1,5 тыс. из них рабочим принадлежало более половины акционерного капитала.

С другой стороны, после второй мировой войны, с начала научно-технической революции в высокоразвитых странах Запада начала складываться новая структура народного хозяйства: относительно небольшое количество крупнейших и средних корпораций и предприятий стали функционировать в единой системе с огромным количеством мелких предприятий. Эта тенденция получила развитие и стала устойчивой к концу XX в.

Малый бизнес в развитых странах с рыночной экономикой в настоящее время занимает преимущественное положение: до

70% занятого населения трудится в сфере малых структур, а всего около 30% — в крупных фирмах и корпорациях.

Зачатки аналогичных тенденций возникают в современной России: с начала 1990-х гг. не только создана и развивается правовая база различных форм собственности на средства производства, в том числе и акционерной, но и приняты законодательные акты о разносторонней предпринимательской деятельности, включая различные законы о функционировании малых предприятий [483]. Но до последнего времени соотношение между численностью работников крупных и малых предприятий было 70 и 30% соответственно, т. е. являлось обратным по сравнению с развитыми странами [257, с. 30; 319].

Определенная часть малых предприятий России состоит лишь из одного работника, т. е. на таком предприятии формально один человек одновременно является и собственником, и менеджером, и маркетологом, и экономистом, и бухгалтером, и юристом, и рабочим и т. д. Работнику такого предприятия необходима принципиально новая профессиональная и общекультурная подготовка, включающая не только специальные знания, умения и навыки по конкретной рабочей специальности, но и систему знаний, умений и навыков смежных квалификаций.

Заканчивая рассмотрение понятия “рабочий” с точки зрения отношения к собственности на средства производства, можно констатировать, что, если подходить со строго научных позиций, нельзя применять марксистско-ленинское определение этого понятия как для советского этапа развития страны, так и для современного переходного периода, поскольку в первом случае рабочий класс был только декларирован, а во втором — еще не сформирован. В настоящее время рабочие России практически утратили политические классовые атрибуты не только реально (это произошло значительно раньше), но и формально.

Другое дело — присущий рабочим признак участия в общественном разделении труда. Представляется, что по мере развития производительных сил общества данный признак отчуждения производителей от результатов своего труда становится доминирующим.

Можно согласиться с Х. Закссе (ФРГ), который под отчуждением в самом общем плане понимает “потерю социального контакта... Техника целиком и полностью построена на сотрудничестве, основанном на разделении труда, на социальном общении.

Однако из-за обходного пути, из-за введения промежуточных средств техническое действие может быть прослежено неопытными людьми лишь с большим трудом... Отдельный человек оказался лишь звеном в цепи, не имея перед глазами подлинной цели и смысла своей работы” (курсив мой. — Г. Р.) [441, с. 431].

К. Маркс, который первым разглядел социальные противоречия техники во всей остроте, называл отчуждением тот факт, что продукт труда может противостоять рабочему как самостоятельная сила. Он предлагал средства производства сделать общественной собственностью, считая, что отчуждение можно преодолеть, если рабочий станет совладельцем [212]. Однако это себя не оправдало. При переходе к общественной собственности на средства производства на место многочисленных частных владельцев встает государство в качестве гигантского предпринимателя. Из-за этого отдельный человек уже оказывает не большее, а, напротив, меньшее влияние на ставшую всемогущей систему, которая противостоит ему как чуждая.

Также оказалось утопией представление К. Маркса, что с развитием техники разделение труда может исчезнуть [442, с. 562—563]. В течение сотни лет со времен К. Маркса в соответствии с тенденцией развития специализация продолжала усиливаться как на Востоке, так и на Западе [441; 176; 181; 198; 106]. Система исторического материализма так и не сумела воспрепятствовать отчуждению.

К. Маркс в “Капитале”, на наш взгляд, верно отметил различие между современным ему рабочим (пролетарием) и средневековым ремесленником не только в характере труда (потеря рабочим собственности на средства производства), но и в его содержании. Ремесленник осуществлял весь производственный процесс, он самостоятельно и практически полностью изготавливал продукт. Рабочий превращался в “частичного работника”, ибо он выполнял в лучшем случае лишь серию частных приемов и операций в длинной цепочке технологического процесса. Таким образом, он был отчужден и от содержания труда, и от его результатов [212].

В настоящее время на современном высокотехнологичном производстве уровень физического труда на отдельных рабочих местах может быть сведен к минимуму в противовес интеллектуальному. Содержание профессиональной деятельности рабочего

и, например, инженера с точки зрения соотношения сложного и простого, умственного и физического, репродуктивного и продуктивного труда могут если не совпадать, то быть крайне близки. Как в этой ситуации отличить рабочего от инженера?

Анализ работ современных западных исследователей, в частности в области философии техники, показывает, что одним из определяющих в данном случае отличий является уровень образованности: инженеру для выполнения своих частных с технологической точки зрения функций необходимо иметь высшее техническое образование, которое позволяет ему составить представление о всей технологической цепочке.

Рабочий с этих позиций определяется как человек, который имеет такой уровень образованности, который позволяет ему профессионально ориентироваться лишь в отдельных, фрагментарных элементах технологического процесса. Поэтому и существует “ходячее мнение на Западе... что отчуждение является следствием недостаточной информации” [441, с. 432], т. е. низкого уровня образованности.

То же можно сказать и о российском рабочем, каким он предстает не только в массовом сознании, но и в научной литературе и законодательных документах (см. п. 1.1), в которых с точки зрения образованности (“потолок” — среднее общее образование) он выступает человеком, не способным ориентироваться во всех сферах технологического процесса в комплексе.

Этим обстоятельством обусловлена роль рабочего в общественной организации труда. Организаторские, управленческие функции, являющиеся прерогативой собственника, он либо выполняет сам, либо поручает их менеджерам. Рабочий остается прилежным исполнителем чужой воли, во многом противоречащей его коренным интересам [212; 211].

Для выявления педагогических аспектов анализируемых понятий необходима детализация категории “рабочий”, для чего рассмотрим характер и содержание его труда.

Чрезвычайно важно выявить корни социально-экономических различий в сфере труда, его социально-экономической неоднородности, исследовать не только материальное содержание этого явления, но и его социальную форму. Такой анализ требует учета двух уровней существующего труда. На первом это явление предстает как специализация членов общества на отдельных видах конкретного труда, их различие как элементов произ-

водительных сил; на втором — как разделение членов общества в системе производственных отношений (управление, создание материальных благ и т. д.) [212].

Выполняя качественно несравнимые виды труда (поскольку создаются разные потребительные стоимости), в разной степени удовлетворяя общественные потребности, работники оказываются занятыми экономически неоднородным трудом, ибо такие виды труда имеют разную оценку их общественной полезности. Соответственно будут различными и места этих групп работников в системе общественной организации труда [212; 211].

Социально-экономическая неоднородность труда выражается в разделении последнего на умственный и физический, организаторский и исполнительский, сложный и простой, самоорганизованный и регламентированный, продуктивный и репродуктивный [211]. Закрепление различных групп людей за соответствующими видами социально и экономически разделенного труда — суть, основа социальных различий работников. Члены общества, закрепленные за различными видами труда, имеют неодинаковую возможность использовать средства производства. Это означает разную степень их участия в организации и совершенствовании производства, их вклада в развитие экономики и культуры. Иначе говоря, неоднородность труда приводит к тому, что члены общества неодинаково реализуют свои социальные функции, не в одинаковой степени выступают субъектами общественной деятельности.

Здесь возникает сложный вопрос: как наиболее адекватно отобразить существующую социально-экономическую неоднородность труда? В литературе для этой цели принято использовать такие понятия, характеризующие труд, как качество, квалификация, сложность, содержание и характер. В качестве эмпирических индикаторов применяются группировки профессий по квалифицированности требуемого труда, распределение рабочих по разрядам, а работников умственного труда по должностям; разделение по продолжительности общей и профессиональной подготовки работников. Однако во всех случаях эмпирические данные показывают ощутимые различия между работниками, занятыми различными видами труда [211; 212; 251; 29; 30; 83; 100].

Понятие “качество труда” выработано для определения размеров и форм оплаты конкретных видов труда, для сведения

конкретных видов труда к абстрактному и оценки их особой роли в образовании стоимости [212].

Понятие “квалификация”, как известно, употребляется специалистами в двояком смысле: во-первых, как мера освоения работником соответствующего круга работ и операций и, во-вторых, как качественный уровень рабочей силы, обусловленный общественно необходимыми затратами рабочего времени на подготовку к трудовой деятельности. Эта категория также отражает лишь один аспект неоднородности труда, но не его латентную структуру [211].

Что касается понятия “сложность труда”, то оно тесно связано с предыдущим и отражает тот факт, что в условиях товарного производства труд работника, обладающего определенной подготовкой (квалификацией), по сравнению с простым трудом (трудом работника, обладающего минимальной для данного общества предварительной подготовкой) создает в единицу времени стоимость большей величины [251; 417].

Как видно, перечисленные понятия отражают только факторы (качество и сложность) и стороны (квалификация) социально-экономических различий между группами людей, но не их сущность. В этом плане наиболее адекватным ее выражением является понятие “характер труда”. Однако тесная связь между содержанием и характером труда побуждает рассматривать их вместе и именно в такой последовательности: сначала содержание, а затем характер труда.

Содержание труда — это совокупность общих, особенных и единичных, необходимых и случайных, постоянных и временных элементов, сторон, функций трудового процесса и взаимодействий между ними. Оно индивидуально на каждом рабочем месте, очень подвижно, изменчиво. На него могут влиять как преобразования в технике и технологии, так и сезонные колебания, особенности изготавливаемой в данный момент продукции и т. п. Другими словами, содержание труда меняется не только от одного рабочего места к другому, но и в пределах данного рабочего места в различные моменты времени. Вместе с тем это не означает, что в содержании труда отсутствуют устойчивые типологические характеристики в определенных группах рабочих мест.

Мы разделяем точку зрения, что содержание труда есть технико-технологическая определенность трудовой деятельности, процесс взаимодействия между рабочей силой, средствами и ме-

тодами труда. Однако этим, по нашему убеждению, объем данного понятия не исчерпывается. Содержание труда выступает также в качестве источника специфических отношений по поводу распределения трудовых функций между членами общества.

Под характером труда следует понимать выделенные из содержания трудового процесса и условий его существования такие общие свойства, которые обуславливают, с одной стороны, его социально-экономическую однотипность, а с другой — неоднородность, т. е. специфику функционирования рабочей силы, присущую конкретной трудовой деятельности в зависимости от ее принадлежности к социально и экономически обособленному виду труда [211].

В сочетании категории “характер труда” и “содержание труда” позволяют адекватно отразить дифференциацию трудовой деятельности как в межпрофессиональном, так и во внутрипрофессиональном разрезах, тем самым обеспечивая необходимую полноту анализа социальных факторов эффективности труда. Содержание и характер труда, обуславливая уровень квалифицированности и сложности труда, определяют возможность развития производственно-квалификационного потенциала работника и границы роста производительности его труда, влияют на интенсивность труда, соотношение между производительными и непроизводительными затратами рабочей силы, а также на психофизический потенциал работника, что непосредственным образом сказывается на количественных и качественных результатах труда [211; 97; 212].

Ответ на вопрос, что такое *профессия*, не столь прост, как это может показаться на первый взгляд. В экономической литературе принято считать, что профессия — это род занятий или трудовой деятельности человека. Эти занятия могут быть различными в зависимости от отрасли производства и специфики выполняемых функций. Во всех случаях профессия означает род деятельности, занятий, требующих определенной подготовки и являющихся источником существования. Первым подобный подход сформулировал С. Г. Струмилин [419, с. 12; 399].

Следовательно, профессия является характеристикой и работника, и его рабочего места, и процесса труда. В первом значении профессия указывает на специфические умения и навыки человека, на его знания, необходимые для выполнения определенных трудовых операций; во втором — характеризует задан-

ный набор трудовых функций, присущих рабочему месту; в третьем — раскрывает специфику протекания трудовой деятельности, структуру и последовательность трудовых операций.

В 1970-е гг. многие исследователи стали отмечать необходимость дальнейшего развития представлений о сущности категории “профессия”. В частности, указывалось на то обстоятельство, что сложившиеся определения не поддаются операционализации, что трудно разделить профессию и специальность, что необходимо и социологический взгляд на мир профессий.

По мнению большинства ученых, профессиональное и внутрипрофессиональное разделение труда есть форма соответственно частичного и единичного его разделения. Профессии и специальности являются конкретными звеньями профессионального и внутрипрофессионального разделения труда. Следует согласиться с В. П. Лозовым, который считает, что “профессия всегда есть такая сумма видов трудовой деятельности, которая охватывает все виды трудовой деятельности отрасли производства... Эти производства подетально и технологически разделены, поэтому профессия представляет собой комплекс соответствующих специальностей” [199, с. 78].

Для наших целей весьма важен вывод ряда отечественных экономистов и социологов о том, что необходимо разграничивать: а) профессиональное разделение людей и б) профессиональное разделение труда, рассматриваемое с вещественной стороны. Во втором случае понятие отражает структуру производительных сил, технологическое разделение труда; в первом — форму “проявления разделения труда, рассматриваемого с общественной стороны, т. е. разделения труда как производственного отношения... Профессиональное разделение людей является общественной формой по отношению к профессиональному разделению труда как материально-вещественному содержанию” [199, с. 81].

Отсюда понятна естественная связь профессий с социальными слоями. Последние — это социально-экономические формы, вырастающие на базе общего разделения труда, рассматриваемого с вещественной стороны. “Поэтому связь между сословиями, социальными группами, классами, с одной стороны, и общим разделением труда, с другой стороны, также является составной частью связи общественной формы труда и его материально-вещественного содержания” [199, с. 78].

Исходя из этого в литературе чаще всего рассматривают следующие группы по характеру труда: 1) рабочие неквалифицированного физического труда; 2) рабочие физического труда средней квалификации; 3) рабочие квалифицированного преимущественно физического труда, занятые на машинах и механизмах; 4) рабочие квалифицированного преимущественно физического ручного труда; 5) рабочие высококвалифицированного труда, сочетающие умственные и физические функции; 6) работники квалифицированного умственного труда; 7) работники высококвалифицированного научно-технического труда; 8) организаторы производственных коллективов [440, с. 34].

При изучении изменений в составе работников важным вопросом является соотношение профессиональной и квалификационной структур рабочей силы, которые тесно связаны между собой.

Понятие “квалификация”, как и понятие “профессия”, выступает характеристикой и работника, и рабочего места, и процесса труда. По отношению к рабочему месту данное понятие не всегда может быть использовано, так как на одном и том же рабочем месте часто выполняется работа различной квалификации. Квалификация как характеристика работника сводится к объему теоретических знаний и трудовых навыков.

Квалифицированность же труда определяется его сложностью. Если профессия выступает как сумма специальных знаний и навыков, то квалификация характеризует их объем и структуру (соотношение теоретической и практической подготовки). Если профессия как род деятельности определяет набор функций, то квалификация выступает как оценка их сложности. Отсюда следует, что профессии различаются по сложности труда и квалификации работников. Можно выделить профессии, в которых простой и сложный труд представлены примерно одинаково, и профессии преимущественно сложного труда. Эти группы профессий отличаются друг от друга, во-первых, количеством ступеней квалификации, во-вторых, сложностью каждой из этих ступеней и, следовательно, временем, необходимым для их освоения. Однако известно, что внутри одной и той же профессии имеются различные виды работы, существенно отличающиеся друг от друга по степени сложности. Отражением этих внутрипрофессиональных различий является тарифная система.

Механизация и автоматизация производственных процессов приводят, как известно, к изменениям в содержании труда рабо-

чих. На смену узкоспециализированным профессиям приходят профессии широкого профиля, в которых сочетаются функции управления, регулирования и обслуживания механизированных и автоматизированных систем. На место работника, непосредственно включающего свои трудовые усилия в технологический цикл производства, приходит работник нового типа, управляющий производственным процессом в качестве программиста, наладчика, оператора, технолога, инженера. Его функции состоят в наблюдении и контроле за работой автоматических линий и процессов, в разработке программ для ЭВМ и принятии с ее помощью решений по управлению технологическими системами, в совершенствовании технологического процесса и конструировании новой техники. В трудовой деятельности такого работника преобладают умственные операции.

В соответствии с изменением трудовых функций возрастают требования к профессиональным и личностным качествам работника такого типа: он должен обладать разносторонними техническими и научными знаниями, умением творчески мыслить и инициативно действовать; иметь развитое чувство ответственности за функционирование доверенного ему комплекса агрегатов, каждый сбой в работе которого может означать ощутимые экономические потери не только для него самого, но и для трудового коллектива и общества; быть готовым к оперативному освоению новой продукции, технологии, оборудования, профессии и места работы.

Постепенно уровень развития личности работника становится важнейшим фактором, непосредственно влияющим на производительность общественного труда и имеющим, по крайней мере, не меньшее значение, чем узкопрофессиональные навыки. В целом тенденции развития современного производства свидетельствуют о его переориентации на работника нового типа [2; 375].

Такая ориентация совпадает по направленности с основными тенденциями развития нашего общества. Широкое внедрение рыночных отношений, зарождающаяся конкуренция российских предприятий не только между собой, но и с зарубежными производителями обуславливают возрастание потребностей в высококачественном творческом высококвалифицированном труде. Усиливается общая социально-профессиональная ориентация молодежи на высококвалифицированные виды труда (как физи-

ческого, так и умственного); интенсифицируются процессы профессионально-отраслевой и территориальной мобильности, широко затрагивающие молодежь.

Отмечая существование различий между рабочими и инженерно-техническими работниками, мы должны особое внимание обратить на процесс сближения указанных элементов социальной структуры по содержанию труда, характерный для развитых стран в эпоху НТР [257; 251; 5; 225]. Наиболее распространенными профессиями данного типа являются наладчики, слесари-сборщики, слесари-ремонтники, операторы нефтеперерабатывающих установок, сталевары на современных сталеплавильных печах и т. д. [27; 32; 33; 305; 481; 2]. Например, обслуживая автоматизированную систему, рабочий участвует в материальном производстве столь же опосредованно, как и при обслуживании станка. Дело здесь не в характере, а в содержании труда, который становится все более насыщенным интеллектуальной творческой деятельностью. Удельный вес преимущественно умственного труда в производственной деятельности высококвалифицированных рабочих, как показывают материалы многих исследований, может превышать 60—70% всего их рабочего времени [251; 211].

Как следует из сказанного выше, категория “рабочий” не является неизменной. С развитием производительных сил и производственных отношений изменяется внутреннее содержание этого понятия. В наиболее развитых в социально-экономическом отношении странах все чаще вместо терминов “рабочий” и “служащий” употребляются интегративные понятия “работник”, “персонал” или “сотрудник” [345, с. 9; 211]. Тем самым подчеркивается существующее сближение профессиональных и социальных функций рабочих и работников сферы умственного труда. Это сближение для стран с высокоразвитой экономикой является естественным процессом, вытекающим из логики развития производительных сил общества [5].

Анализ научной литературы показывает, что в отечественном общественном сознании в силу традиций, десятилетиями культивировавшихся в обществе, еще длительное время будет сохраняться понятие “рабочий”, хотя, в сущности, в ряде случаев с точки зрения западной социологии и профессиональной педагогики речь идет о таком социальном явлении, как “работник” или “сотрудник” [257; 211].

Обобщая сказанное выше, можно сделать следующие выводы:

1. В соответствии с целью и задачами исследования нами было рассмотрено начальное профессиональное образование как социально-педагогическая проблема. Показано, что характеристика любой образовательной системы представляет собой комплексную многоаспектную и полифункциональную научную проблему, отражающую сложнейшие взаимодействия личности, общества, государства и экономики. Поэтому исследования, посвященные проблемам развития начального профессионального образования, имеют интегративный характер.

2. В России понятие “рабочий” — это сложнейшая категория, на которую помимо ее реального объективного содержания (что связано с характером и содержанием труда, его сложностью, уровнем квалификации, местом в производственном процессе, социальными взаимодействиями и т. д.) влияют субъективные (идеологические, политические и др.) факторы в силу той особой роли, которую играл этот социальный слой в течение семи-десяти лет в массовом сознании общества.

3. С научных позиций некорректно применять марксистско-ленинское определение понятия “рабочий класс” как для советского этапа развития страны, так и для современного переходного периода, поскольку в первом случае его существование было лишь декларировано, а во втором он еще не сформировался.

4. Объективно происходящий процесс развития экономики во все большей степени требует высококвалифицированных специалистов повышенного уровня образованности, в том числе и тех, кто работает на рабочих местах.

5. Существующая система начального профессионального образования ориентирована лишь на подготовку рабочего и получение среднего общего образования, а не на развитие личности учащихся и повышение уровня их образованности.

Глава 2. РАЗВИТИЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

Исследование такого сложного социального явления, как система начального профессионального образования, показывает, что в любой конкретный период развития в ней всегда одновременно присутствуют остатки прошлого, реалии настоящего и зачатки будущего [345; 344; 284]. Поэтому, чтобы понять ее состояние в настоящем и тенденции развития, необходимо рассмотреть историю становления данного феномена.

2.1. Начальное профессиональное образование в России: логико-исторический анализ

Прежде чем приступить к историческому анализу, следует уточнить некоторые методологические позиции.

Во-первых, необходимо отметить, что в официальных документах Министерства общего и профессионального образования, Управления учебных заведений начального профессионального образования, как уже было рассмотрено ранее, под понятием “начальное профессиональное образование” в настоящее время понимается “подсистема системы образования России, реализующая профессиональные образовательные программы, направленные на подготовку дипломированных работников квалифицированного труда (рабочих и служащих) по всем основным направлениям общественно полезной деятельности” [160, с. 2], т. е. это понятие четко отражает современные реалии.

Для данного научного анализа необходимо более широкое определение, поэтому мы используем более обобщенное понятие, широко применяемое в исторических исследованиях: начальное профессиональное образование — это совокупность учебно-воспитательных учреждений школьного и внешкольного

типа, имеющих целью подготовку рабочих кадров для различных отраслей экономики, а также развитие содержания, форм и методов их обучения и воспитания [284, с. 5; 401].

Во-вторых, профессиональная подготовка рабочих в любую историческую эпоху зависела от соотношения объективных и субъективных факторов. В качестве первых выступали актуальные для конкретного времени потребности экономики (в частности, техники и технологии); в качестве второй группы факторов — как правило, волевые решения государственных органов. Диалектика взаимоотношения этих двух групп факторов такова, что потребности экономики требуют адекватных государственных решений. Последние способствуют (являясь одновременно катализатором), с одной стороны, оптимальному для данного времени развитию самой системы профессионального образования, с другой стороны, устойчиво эффективному экономическому развитию и, как общее следствие, стабильному функционированию политических и духовных сфер общественной жизни. Неадекватные решения не только обостряют частное противоречие между потребностью производства в рабочем с определенными личностными качествами и предложением системой НПО выпускников с невостребованными для данной социально-экономической ситуации качествами, но и способствуют общему социально-экономическому, политическому и духовному кризису общества [74; 344; 257; 91; 65; 281].

Периодизация, предлагаемая нами в данной работе, имеет своим основанием качественные изменения в подготовке рабочих как следствие того или иного соотношения между разнообразными потребностями экономики и различными государственными решениями. При этом, естественно, мы опираемся и на доминирующие в научной литературе подходы, когда за критерии периодизации берутся либо потребности производства, либо те или иные законодательные акты [66; 67; 283; 195; 59; 281; 163].

И наконец, в-третьих, необходимо отметить, что за более чем тысячулетнюю историю подготовки рабочих в России названия учреждений и самой системы постоянно менялись, поэтому мы сочли возможным, как это обычно принято в научной литературе, использовать современный термин, отражающий данное явление, — начальное профессиональное образование.

Историю развития начального профессионального образования в России можно, учитывая изложенное выше, условно разделить на два больших периода:

первый период — *становление профессионального образования в России (VI в. — конец XIX в.);*

второй период — *развитие системы начального профессионального образования с 1888 г. по настоящее время.*

В каждом из этих периодов можно выделить целый ряд этапов. Рассмотрим данные этапы.

Первый период — становление профессионального образования в России (VI в. — конец XIX в.)

В нем можно выделить шесть этапов, общей чертой которых является отсутствие единой институализированной государством системы подготовки рабочих кадров. В этот период происходило становление и развитие учреждений профессиональной подготовки внешкольного и школьного типа.

Первый этап (VI—X вв.) — начальный этап зарождения профессиональной подготовки

Ремесленное производство и неформальная система ученичества, как известно, зародились одновременно и взаимно дополняли друг друга, но именно в VI в. среди восточных славян выделилась особая группа людей, профессионально занимающихся преподавательской деятельностью, т. е. возникла профессиональная подготовка как устойчивое, относительно формализованное социальное явление. В это время в Среднем Поднепровье возник союз племен, на базе которого в IX в. сформировалось государство с центром в Киеве [285].

В VI—X вв. у восточных славян уже оформились четыре социальных слоя: племенная феодализирующаяся знать, языческое жречество, общинники-земледельцы и ремесленники. Каждая из этих групп имела свой специфический социальный идеал, который определял общую конечную направленность воспитания. В частности, для общинников-ремесленников производительный труд являлся важнейшим и почетнейшим занятием [253; 254]. Уже в это время у восточных славян складывается такая форма профессионального воспитания, как *ремесленное ученичество*. Оно охватывало не только детей ремесленников, но и детей из других сословий, поступивших к ним в обучение. Техническая специфика ремесел, использующих гончарный круг, керамические горны, литье в закрытых моделях, потребовала профессиональной организации ремесленников. Значительно возросло время на овладение профессией. Так же, как дети из дру-

гих сословий, дети ремесленников постепенно включались в профессиональную деятельность. Ремеслу обучались мальчики. Передача ремесленного опыта требовала интенсивного воздействия старших. Поэтому обучением и воспитанием будущих ремесленников занимались только те специалисты, которые владели секретами мастерства, т. е. результаты их трудовой деятельности были на уровне профессионального эталона [285; 254].

Здесь необходимо отметить, что профессиональный эталон носил субъективно-неформальный характер, т. е. у разных мастеров он был различным, поэтому и содержание обучения зависело от субъективных пристрастий мастера-учителя и имело жесткую ориентацию на его индивидуальные профессиональные особенности.

Второй этап (конец X—XI вв.) — осуществление интернационализации системы профессионального обучения на Руси на основе реформирования общества

Тотальное реформирование древнерусского общества было вызвано принятием в 988 г. киевским князем Владимиром византийской версии христианства как государственной религии. Владимир Святославович реформировал не только духовную жизнь, но и системы управления и государственного хозяйства, взяв за основу аналогичные системы одного из самых развитых государств тогдашнего мира — Византии [253]. Организационные структуры некоторых производств были перенесены на Русь в неизменном виде с помощью византийских мастеров, что можно расценить как своего рода экспорт ремесла и технических знаний. Наряду с традиционными видами материального производства, уходящими корнями в предшествующий период, ускоренными темпами развивались новые ремесла: каменное строительство, чеканка монет, сложная ювелирная техника, стенопись и иконопись, стеклоделие и глазурирование, изготовление дорогих одежд и т. д. Все эти виды производства сформировались в очень короткий срок, появившись сразу и почти одновременно в развитом виде [285].

Реформирование общества было инициировано сверху духовной и политической элитой Руси [253]. Поэтому новые виды производства были теснейшим образом связаны с интересами государства, которое взяло на себя инициативу их создания и функции их организации, обеспечения сырьем, заказами и кадрами. С

988 г. характер профессионального обучения усложняется: широко приглашаются учителя, мастера из-за границы. Складывается, по существу, новая система обучения, и она может быть названа государственной. Обучение новым профессиям могло быть скорым и эффективным только в том случае, если ученик был достаточно образован и уже профессионально обучен близкому по характеру ремеслу. Таким образом, возникла еще одна система обучения — система “переподготовки кадров”. Она была организована по типу обучения в государственных мастерских Византии. Многочисленные иностранные учителя являли собой достаточные по значению и силе “каналы связи” отечественного ремесла с уже накопленным производственным опытом и техническими знаниями других стран и народов. Новая система включала в себя изучение иностранного языка (грамотность и необходимая математическая подготовка, очевидно, подразумевались) [285, с. 95].

Система обучения ремесленников была только индивидуальной. Производственной основой являлась небольшая мастерская, в которой работали мастер (в данный период “грек”) и один, редко два помощника, которые наряду с учениками перенимали знания и опыт мастера.

Древняя Русь, не располагая собственным организационным опытом такого рода, целиком заимствовала его из Византии, придав ему, естественно, свои особенности. На Русь времен Владимира I и Ярослава Мудрого были привнесены в развитом виде новые ремесла. Для их освоения потребовался исторически очень короткий срок — всего около 30—40 лет, время активной жизни 1—2 поколений: специалистами (и преподавателями) высшего класса стали внуки тех, кто осваивал новые ремесла и профессии [285, с. 95- 96]. Уже к середине XI в. русское правительство и духовенство перестали приглашать иностранных мастеров в широких масштабах, т. е. русские мастера профессионально полностью соответствовали стандартам христианского мира, в том числе и с профессионально-педагогической точки зрения.

Таким образом, на этом этапе возникла и стала интенсивно распространяться определенная система обучения ремесленников, ориентированная на объективные, универсальные для сообщества православных народов стандарты.

Третий этап (XII—XVI вв.) — становление, закрепление и распространение организационных форм и структур национализующегося ремесленного обучения

Под влиянием религиозно-идеологических, политических и социально-экономических факторов интенсивность связей (и, следовательно, обмен опытом) русских мастеров с иностранными коллегами в этот период резко снижается и носит случайный и фрагментарный характер. Этому способствует освоение новых обширных территорий государства.

За этот период произошло три совокупных изменения в технологии производства (“смена технологического поколения”): около 1100-х гг., в интервале 1250—1300 гг. и около 1500-х гг. Это не могло не влиять на развитие профессионально-педагогических кадров. Если грамотность ремесленников была желательна на рубеже X—XI вв., то их умение читать и писать совершенно необходимо в XII—XIII вв. В больших мастерских XIII—XIV вв. индивидуальная форма обучения дополнялась групповой: мастер мог иметь уже нескольких помощников, младших мастеров и учеников [285, с. 97—99].

Четвертый этап (XVII в.) — становление групповой формы подготовки рабочих

В условиях развивающегося товарного производства и как следствия этого — увеличения спроса на качественную продукцию, с одной стороны, и усиления конкуренции между мастерами — с другой, индивидуальная форма обучения — передача ученику только собственного опыта — обнаружила недостатки, среди которых наиболее существенными были застойность, косность и консерватизм.

Индивидуальное обучение в этот период утратило ведущую и определяющую роль; постепенно оно почти полностью было вытеснено групповыми формами профессиональной подготовки. Достижением этого периода было использование грамоты для приобретения специальных знаний, т. е. у ремесленника появилась возможность выйти за рамки индивидуального опыта. Ремесленник мог записать, например, правила соединения исходных материалов (для получения нужного сплава или керамического теста) в виде ряда цифр: 1:1, 1:2, 1:3, 1:4, 2:1, 2:3 и т. д. Знания, зафиксированные письменно, отделяются от знающего их и начинают собственную жизнь по своим законам. Освоить такое “отчужденное” знание можно по книгам, с учителем или путем

самообразования. Однако столь простые соотношения легко знать наизусть и так же, устно, научить другого, поэтому запись и была необязательна.

Такое соотношение, по оценкам современных специалистов, было своего рода модулем. Модулем руководствовались не только древнерусские архитекторы, живописцы и колокольных дел мастера. Эмальеры применяли модульный метод для расчета фигурок святых, в качестве модуля принимался диаметр нимба. Освоение модульного метода могло быть важной составляющей при обучении ремеслу. Химический состав искусственных материалов (стекла) и сплавов, расчет основных конструкций, пропорций и декоративных элементов выражены определенным модулем. В модульной методике, вероятно, была реализована главная идея средневекового обучения: максимум умений из минимума знаний [285, с. 98—99].

Пятый этап (начало XVIII в. — начало XIX в.) — зарождение профессиональных учебных заведений

В процессе политических, идеологических и социально-экономических реформ доминировал процесс использования зарубежного опыта в профессиональном обучении России; возникла устойчивая система сословного среднего общего образования, при этом функционирование учебных заведений профессионального профиля носило неустойчивый, не зависящий от социально-экономических потребностей характер.

Россия была одной из первых стран, где уже в начале XVIII в. возникли профессиональные учебные заведения. Среди первых школ, которые давали профессиональную подготовку, были навигацкие, геодезические школы и горные училища при заводах и рудниках. К середине XVIII в. горнозаводские школы были на Урале, Алтае, а также в Нерчинском горном округе. Однако большинство этих учебных заведений существовало недолго. Часть из них была закрыта, другая часть, за малым исключением, соединена с общеобразовательными учебными заведениями, потеряв, таким образом, профессиональный характер. К концу XVIII в. в России почти не осталось специальных профессионально-технических учебных заведений, хотя потребность в них постоянно возрастала [177, с. 4].

Достижением этого периода является возникновение профессионально-педагогических работников как особой, пусть и немногочисленной, социально-профессиональной группы [291;

285]. Впервые в российской истории педагогика как профессиональное занятие отделилась от производительного труда. Профессиональная педагогика из сопутствующей деятельности ремесленника превратилась в основной и единственный вид специальной деятельности педагога-профессионала.

Для развития образования вообще и педагогического в частности большое значение имели реформы письменности (введение нового, более доступного для изучения гражданского алфавита и правописания), замена буквенного изображения цифр арабскими обозначениями, развитие типографий, перевод зарубежных книг и разработка отечественных учебных пособий, приток многочисленных иностранных педагогов в Россию и поездки россиян для учебы за границу.

Спецификой этого времени было то, что профессиональные учебные заведения в основном сами для себя готовили педагогические кадры из числа лучших учеников.

В первой четверти XVIII в. в стране были изданы книги почти 600 наименований; в 1725—1758 гг., по неполным данным, — 465, а в период с 1762 по 1800 гг. вышли в свет уже 8410 разных изданий [291, с. 34]. При этом если в первой половине XVIII в. лишь эпизодически выходили общепедагогические и методические пособия для преподавателей, то во второй половине века было издано более 80 книг педагогического содержания, в основном, правда, переводных, в том числе Я. А. Коменского и Дж. Локка. Развитие издательской деятельности было одним из выражений общего роста педагогической культуры и просвещения. Это послужило основой для выделения специфического педагогического образования. Правда, оно касалось только средней общеобразовательной школы — гимназий.

Шестой этап (1803—1888) — становление системы народного образования

В январе 1803 г. были опубликованы “Предварительные правила народного просвещения”, в которых намечались основные принципы и положения организации системы народного образования в России, а в ноябре 1804 г. — “Устав университетов Российской империи” и “Устав учебных заведений, подведомственных университетам” [291; 177].

Этими документами на основе единых требований и подходов была оформлена система народного образования, относительно адекватно отражавшая не только духовные, политические, соци-

ально-экономические потребности российского общества, но и прогрессивные и универсальные достижения европейской педагогики.

Основу этой системы составляли четыре типа учебных заведений: приходские училища, уездные училища, гимназии и университеты. Несмотря на сложность реализации, при создании новой системы образования декларировались *преимуществом всех ступеней обучения, его всеословность и бесплатность* [291, с. 39].

На основании “Устава учебных заведений, подведомственных высшим университетам” главным направлением в распространении специальных знаний в первой половине XIX в. было создание специальных классов и дополнительных курсов при гимназиях и уездных училищах [177, с. 9—12]. Естественно, в этот период, особенно после целой серии социально-экономических, правовых, политических реформ 1860-х гг., возникали и развивались и специализированные профессиональные школы, но число их было относительно невелико.

Преподавателями профессиональных дисциплин во всех типах учебных заведений становились либо выпускники педагогических институтов, либо выпускники самих этих учебных заведений. Таким образом, педагогическая деятельность осуществлялась на основе теории и методики общей педагогики.

Необходимо отметить, что различные *профессиональные учебные заведения, несмотря на целый ряд законодательных актов российского правительства, так и не составили систему профессионального образования*, так как вопреки декларациям не были реализованы единые подходы и требования к учреждениям начального профессионального образования. Но различные проекты, неосуществленные реформы подготовили почву для начала следующего периода развития профессионального образования в России.

Второй период — развитие системы начального профессионального образования с 1888 г. по настоящее время

Данный период также делится на целый ряд этапов. Общей чертой всех этапов является развитие учреждений начального профессионального образования в рамках единой системы.

Первый этап (1888—1917). На основе предложенного крупным русским ученым И. А. Вышнеградским “Общего нормаль-

ного плана промышленного образования России” правительством были утверждены в 1888 г. “Основные положения о промышленных училищах”. Это означало, что *впервые в истории России разрозненные профессионально-технические учебные заведения законодательно превратились в определенную систему.*

Были установлены следующие типы промышленных учебных заведений:

- средние технические училища, задача которых была сообщать “знания и умения, необходимые техникам, как ближайшим помощникам инженеров и других высших руководителей промышленного дела”;

- низшие технические училища, которые, “наряду с обучением приемам определенного производства, сообщают знания и умения, необходимые ближайшим и непосредственным руководителям труда рабочих в промышленных заведениях”;

- ремесленные училища, имевшие целью обучение приемам конкретного ремесла [177, с. 18].

Реформа 1888 г. ввела единообразие и в содержании промышленного образования. Начался новый этап в развитии профессионального образования России. Нормальный план специального образования определял основные пути подготовки квалифицированных рабочих, мастеров и техников. Были установлены основные принципиальные положения, определявшие место профессионально-технических учебных заведений в общей системе народного образования. Для различных типов учебных заведений были разработаны примерные учебные планы.

Общий нормальный план профессионального образования исходил из того, что каждая профессионально-техническая школа должна готовить практических работников для данной отрасли и “ни в коем случае не служить сверх того ступенью к переходу в школу, служащую для приготовления деятелей высшего разряда”. На основании этого учебные планы и программы были составлены таким образом, что главное место в них отводилось специальным предметам. Количество общеобразовательных предметов и время на их изучение были сведены до минимума. В средних технических училищах 81—85% учебного времени, а в низших — 78—79% отводилось на специальные и графические предметы, а также на практические занятия [177, с. 18—20].

Доминирование специальных дисциплин было подготовлено успехами отечественной и зарубежной профессиональной педа-

гогики, которая превратилась в самостоятельную отрасль педагогического знания. С другой стороны, это привело к началу специальной подготовки преподавателей для профессиональной школы. Особую роль в этом процессе сыграли так называемые земские учительские школы, среди которых можно было выделить три основных типа:

- учебные заведения, которые стремились усилить общеобразовательную подготовку учителей (Петербургская, Тверская им. П. П. Максимовича, Новоторжская земские учительские школы и др.);

- земские учительские школы с более или менее выраженным уклоном в сторону научно-технической и практической подготовки. Наиболее рельефной представительницей этого типа была Вятская учительская школа с сельскохозяйственным и техническим курсами;

- учительские школы религиозно-нравственного направления в воспитании и утилитарной, ремесленной выучки (Казанская, Курская и др.) [291].

Важную роль в пропаганде идей профессионально-технического образования и организации учебных заведений сыграли разрешенные царским правительством различные общества, ставившие целью содействие экономическому развитию России: Русское техническое общество, Вольное экономическое общество, Политехническое общество при Московском техническом училище, Московское общество распространения технических знаний, ряд обществ содействия развитию женского, сельскохозяйственного, кустарно-ремесленного и других видов образования. Эти общества объединяли самые различные слои буржуазии, технической интеллигенции педагогов, заинтересованных в развитии профессиональной школы в России. Особенно значительная роль принадлежит Постоянной комиссии по техническому образованию Русского технического общества, созданной в 1868 г., и ее руководителям — известным деятелям профессионального образования в России Е. Н. Андрееву (1868—1889) и А. Г. Неболсину (1889—1917). К разработке вопросов профессионального образования в России комиссии удалось привлечь многих известных педагогов: Н. Х. Весселя, П. Ф. Лесгафта, А. Н. Острогорского и др., крупных ученых-экономистов А. И. Чупрова, И. И. Янжула, Н. А. Каблукова, инженеров-педагогов С. А. Владимирского, Д. К. Советкина, педагогов-практиков.

ской. Рассматривая педагогику как науку общественную, она обратила внимание на единство социальных целей общеобразовательной и профессиональной школ в условиях “нового общества” — всестороннее развитие личности, воспитание гражданина социалистического государства, активного строителя коммунизма [169, с. 128—131].

В последующий период, вплоть до конца 1980-х гг., это обострительство нашло отражение в развитии теории и практики начального профессионального образования. Строительство системы профессионального образования основывалось на активном развитии марксистско-ленинской науки. Методическое обеспечение теории профессионального образования осуществляли Научно-исследовательский институт промкадров и Центральный институт труда (ЦИТ). Уже к середине 1920-х гг. возникло два концептуальных видения развития профессионального образования [59; 284; 283].

Первое, весьма широкое направление, включавшее значительную группу педагогов-теоретиков, методистов и практиков (О. Аникст, М. Зарецкий, И. Зайдин, С. Гайсинович, Я. Ряппо и др.), формировало свои положения на основе внесения педагогических принципов во всю систему подготовки квалифицированных рабочих с выделением специфики учебно-производственного процесса [283].

Второе направление связано с деятельностью Центрального института труда (авторы теоретических разработок А. Гастев, Е. Петров, А. Михайлов, М. Журавлев, Н. Иванов и др.). В основе концепции ЦИТа лежала своя методология педагогики, собственная методология обучения. Подход к двум позициям был неоднозначен. Концепция ЦИТа вызвала критику со стороны Н. К. Крупской, А. В. Луначарского и многих теоретиков педагогики. Характерная для того времени категоричность не позволила увидеть рациональные предложения группы ученых ЦИТа. Это отразилось на стратегии и тактике развития теории профессионального образования. Заглядывая далеко вперед, А. К. Гастев удивительно точно показал значение проблемы “человек — машина”, высказал идею алгоритмизации и программирования обучения. Бесспорно, теория А. К. Гастева имела много крайностей, но в то же время предложенные формы и методы могли в значительной мере обогатить теорию и практику профессионального образования [283; 284; 59].

Новый подход к подготовке квалифицированных рабочих наиболее ярко проявился в процессе ломки старой ремесленной школы и разработке дидактики начального профессионального образования. Возникшие в 1920—1922 гг. школы ФЗУ вызвали острую полемику вокруг структуры учебного плана, соотношения общего и профессионального образования, теории и практики [283].

По существу, произошло столкновение нескольких мнений: утилитарного, полностью отрицавшего наличие общеобразовательных и общетехнических дисциплин в учебном плане; абстрактного, отстаивавшего существование в рамках одного учебного плана общеобразовательных и специальных дисциплин; рационального, выступавшего за присутствие только тех общеобразовательных дисциплин, которые необходимы для изучения специальных курсов.

В ходе дискуссий появилась новая трактовка самого понятия “общее образование”. Была разработана единая сетка общеобразовательных дисциплин ФЗУ. Доля соотношения общеобразовательного цикла и профессиональной подготовки составляла примерно 1:3, 1:4 [283; 284].

Разработка новых учебных планов в 1920-е гг. положила начало унификации процесса образования. Хотя надо иметь в виду, что в 1921—1927 гг. учебные планы были “примерными” и почти всегда конкретизировались на местах с учетом требований производства и специфических условий.

Таким образом, учебный план профессиональной школы с начала 1920-х до середины 1930-х гг. имел унифицированный общеобразовательный компонент с гибкими вариативными возможностями профессионального блока. Он отражал задачу, поставленную перед системой профессионально-технического образования: новая профессионально-техническая школа должна учитывать основную тенденцию развития современного производства [284; 59; 283].

Теоретические искания советской педагогики 1920-х гг., периодические перестройки учебно-воспитательной работы активизировали деятельность педагогических работников профессиональной школы по поиску форм и методов обучения. На вооружение был взят как зарубежный, так и отечественный педагогический опыт. Особенной популярностью пользовалась организационная форма, заимствованная из американской системы обра-

зования, — “Дальтон-план”. Новая форма была рассмотрена широкой педагогической общественностью с политических и реалистических позиций, присущих тому времени. На смену “дальтопланизации” пришла “лабораторизация”. На практике сложилась новая система работы. Развив идею “лабораторизации”, работники НИИ промкадров ВСНХ М. Зарецкий, Л. Моисеев, С. Гайсинович и др. разработали новую систему обучения рабочих. Ее суть сводилась к свободному продвижению бригад в производстве. В конце 1920-х — начале 1930-х гг. была предпринята попытка разработки и внедрения методов проектов, что предполагало создание взамен существующей предметной системы обучения органически связанной системы профессионально-образовательных проектов [283; 284].

Интересную форму подготовки рабочих предложил инженер М. Шахор. Она была связана с созданием целого ряда предприятий-школ как комплексов по подготовке специалистов всех уровней: высшей, средней и низшей квалификации. Это был прообраз той идеи, которая находит воплощение в проектировании новых типов учебных заведений в наши дни.

Таким образом, отсутствие жестких методических указаний, широкое привлечение педагогов-практиков и ученых в строительство новой образовательной системы в период 1920—1930-х гг. вызвали огромную творческую активность как отдельных педагогов, так и целых коллективов. Были сделаны первые шаги в разработке частных методик. Сформировавшийся учебно-методический потенциал этого периода был достаточным для того, чтобы одновременно осуществлять подготовку человека к труду и развивать личность посредством трудовой подготовки.

Четвертый этап (1933—1940) — развитие начального профессионального образования как образования с ярко выраженной профессиональной направленностью, массовое и широкое распространение различных форм технического обучения на предприятиях

Вступление страны на специфический путь социалистической индустриализации, резкий рост потребности в квалифицированных рабочих поставили в начале 1930-х гг. задачу приведения системы и содержания начального профессионального образования в соответствие с новыми социально-экономическими условиями. К 1933 г. были установлены более короткие и в то же время дифференцированные сроки обучения. Для большей час-

ти школ ФЗУ они были вначале 2—3 года, а затем — 2 года. Это вызвало возврат к проблемам теории учебного плана, и прежде всего к определению характера и функций общеобразовательного цикла в профессиональной школе. Содержание профессионального образования сводилось к общеобразовательному и политехническому минимуму. Обсуждение этого вопроса в комиссиях и секциях различных органов, связанных с руководством подготовкой квалифицированных рабочих, привело к выводу об усилении профессиональной направленности и специализации в обучении [283].

Для составления учебных планов был предложен ряд принципов:

- малопредметности (группировка нескольких дисциплин в одну);
- специализации (производственная направленность учебного плана);
- циклизации (группировка учебных дисциплин по циклам);
- обязательности (уход от “примерных” учебных планов).

В 1933—1935 гг. в школах ФЗУ осуществлялась подготовка рабочих массовых профессий со сроком обучения 12 месяцев без общеобразовательной подготовки [283; 284; 59].

В соответствии с потребностями производства в 1935 г. сроки обучения были увеличены до 1,5—2 лет, введены математика для всех специальностей, химия и физика для металлургов, механика для машиностроителей. В 1939 г. соотношение общеобразовательного цикла и профессиональной подготовки составило 1:4,5.

Таким образом, к концу 1930-х гг. начальное профессиональное образование встало на путь узкопонятых требований производства [284, с. 190].

Это нашло отражение в организации учебного процесса. В 1932 г. Наркомпрос РСФСР принял решение о переходе к работе по строго установленному расписанию, основной формой организации учебного процесса стал урок [283; 59].

В связи с реорганизацией ВСНХ СССР и созданием наркоматов произошла децентрализация руководства, планирования и распределения рабочих. К 1939 г. школы ФЗУ оказались в ведении 21 наркомата и ведомства. Школы ФЗУ были превращены в цехи базовых предприятий и осуществляли подготовку для нужд производства. Децентрализация руководства привела к утрате

контроля со стороны органов народного образования за осуществлением учебной и программно-методической работы в школах ФЗУ. Это вызвало чрезмерную вариативность и нестабильность учебных планов. Как следствие такого процесса число школ ФЗУ к 1939 г. сократилось почти вдвое [284].

В период с 1932 по 1936 гг. педагогами профессиональной школы большое внимание уделялось проблемам разработки урока. В центр внимания были поставлены вопросы работы педагога на отдельных его этапах. Педагогический персонал учебных заведений состоял в основном из инженеров и техников. После принятия Верховным Советом СССР (1939) Закона о всеобщей воинской обязанности в школах ФЗУ стали вводиться военное дело и военные специальности [283; 284].

Однако децентрализация руководства учебными заведениями в условиях абсолютного доминирования внеэкономических форм стимулирования социального развития привели к слабому организационно-методическому обеспечению системы обучения в школах ФЗУ и школах типа ФЗУ [283]. Утилитарный подход к обучению, сокращение до формального минимума общеобразовательной подготовки привели к тому, что рабочие в массе своей не были способны к профессиональному самообразованию, самостоятельному освоению новой техники и технологии, выпуску сложной продукции (в частности, военного назначения) на уровне утвержденных стандартов. Уже в конце 1930-х — начале 1940-х гг. в партийных и государственных документах отмечалось отставание подготовки квалифицированных рабочих от потребностей экономики [282; 284; 59].

Пятый этап (1940—1988) — создание и развитие начально-го профессионального образования как единой централизованной системы подготовки и распределения квалифицированных рабочих

Этот большой и сложный этап включает в себя ряд подэтапов.

Первый подэтап (1940—1958) — создание и развитие системы государственных трудовых резервов

В начале 1940-х гг. система профессионально-технического образования закрепляется как структура народнохозяйственного комплекса страны. Создание государственных трудовых резервов определяло систему единого централизованного планирования, организации, подготовки и распределения рабочих кад-

ров. Появился новый тип учебного заведения ФЗО. Качественные изменения в организацию и содержание учебных планов привнесли квалификационные характеристики. По сути, они выражали государственный заказ на подготовку квалифицированного рабочего. Соотношение учебного времени на теорию и практику составляло 1: 3 [284].

Великая Отечественная война 1941—1945 гг. внесла коренные изменения в содержание и организацию обучения учащихся и явилась особым периодом развития системы профессионально-технического образования.

В условиях военного времени вся учебная, производственная и общественная деятельность учебных заведений системы трудовых резервов была направлена на скорейшую подготовку рабочих, на оказание практической помощи фронту.

Экстремальная ситуация военного времени поставила перед системой профессионального образования задачу ускоренной социализации молодежи. Произошла концентрация и мобилизация усилий для решения вставших проблем. Поэтому годы военного времени дали системе начального профессионального образования опыт интенсивной специализации при обучении рабочих, опыт обучения на производительном труде и индивидуализации процесса профессионализации личности [284; 59].

В совершенствовании учебного процесса положительную роль сыграла централизация управления. В декабре 1941 г. были введены регулярные инспекторские проверки деятельности училищ. Тщательный контроль за соответствием учебного процесса планам и программам помогал выявить проблемы обучения и принять оперативные меры.

В мае 1942 г. на Всесоюзном совещании Главного управления трудовых резервов был рассмотрен вопрос о восстановлении теоретического обучения во всех учебных заведениях вместо производственных инструктажей. В июле 1942 г. с целью большей четкости и оперативности, улучшения методической работы был создан единый методический центр при Главном управлении трудовых резервов, а в начале 1943 г. — научно-методический отдел. В обязанность отдела вменялось право поручать разработку отдельных вопросов и документов научно-исследовательским учреждениям [284; 59; 163].

Наряду с методическим обеспечением учебных заведений в 1943 г. органы трудовых резервов организовали повышение

ния в мастерских и на производстве складывалась на условиях взаимодействия учебного заведения с базовым предприятием. Об этом свидетельствовала получившая широкое распространение система обобщения опыта производственного обучения. В информационно-методических материалах 1950-х гг., как правило, рассматриваются условия организации производственной практики, а не дидактические проблемы.

В годы войны, заменяя ушедших на фронт мужчин, на предприятия и стройки пришла армия подростков и женщин. Их обучение проводилось в основном *индивидуально-бригадным методом*. Развитие экономики потребовало подготовки и повышения квалификации значительного числа рабочих. В 1950-е гг. большой размах получила система технического обучения без отрыва от производства. Однако отсутствие должного контроля за характером подготовки рабочих, слабое теоретическое обучение, низкое методическое обеспечение зарекомендовали эту систему как несовершенную. В связи с этим в 1957 г. правительство поручило органам трудовых резервов взять под контроль работу министерств и ведомств по техническому обучению. Так система трудовых резервов получила еще одну функцию и заложила основу развития *вечерне-сменного обучения*.

Второй этап развития начального профессионального образования в условиях централизации управления (1958—1988) — повышение роли профессиональных учебных заведений в подготовке рабочих и осуществлении все более высокого уровня среднего образования

К началу 1960-х гг. с учетом предвоенного и послевоенного опыта взаимодействия социально-экономического комплекса страны с системой профессионального образования сложился алгоритм регулирования развития последней в системе централизованного управления. Регулирование осуществлялось посредством постановки в разные исторические промежутки времени задач, связанных с изменением требований к квалификации выпускников училищ.

Соответствующие задачам изменения находили отражение в реконструкции организации, содержания и форм начального профессионального образования [59]. Адекватно этому происходили изменения организации, содержания и форм профессионально-технического образования. В конце 1950-х — начале 1960-х гг. важнейшими тенденциями развития производства ста-

ли изменения в технике, технологии, организации труда. Это повлекло за собой расширение профиля профессий, увеличение числа так называемых сквозных профессий для многих отраслей народного хозяйства [24; 19; 22; 26].

В социальной сфере началось осуществление всеобщего семилетнего образования и повышение общего образовательного уровня. На новом этапе система трудовых резервов не могла удовлетворять растущим потребностям.

24 декабря 1956 г. Верховный Совет СССР принял Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР [59]. На основе этого закона были созданы новые типы профессионально-технических учебных заведений: дневные и вечерние городские профессионально-технические училища со сроком обучения от одного года до трех лет и сельские со сроком обучения от одного года до двух лет [284; 59].

В связи с создавшимся положением перед системой трудовых резервов встали качественно новые задачи: обеспечить единую методологию и принципы развития профессионального образования в стране, единые подходы к составлению программной документации с учетом достижений НТР, осуществить планомерное обеспечение производства рабочей силой. Решение этих проблем было намечено осуществить *путем усиления централизации управления профтехобразованием.*

В 1959 г. вместо Главного управления трудовых резервов при Совете Министров СССР создается Государственный комитет Совета Министров СССР по профессионально-техническому образованию. Таким образом, *профессиональное образование становится самостоятельным органом в производственно-экономической структуре государства.* Методологические задачи, поставленные перед профессиональным образованием, вызвали необходимость организации научно-исследовательской работы. При Государственном комитете создается Научно-исследовательский институт и Центральный научно-методический кабинет.

Создание новых типов учебных заведений потребовало разработки учебных планов и программ. В 1960 г., а затем в 1964 г. были разработаны учебные планы с новым содержательным компонентом. Получение знаний приобрело межпредметную направленность, отражающую взаимосвязь наук, теории и практи-

ки. В 1965 г. ВНИИпрофтехобразования разрабатывает экспериментальный учебный план совмещенного обучения, по которому за два года можно было получить знания за один (9-й) класс вечерней школы. Одновременно ученые работали над учебным планом, позволяющим за 3—4 года давать наряду с профессией среднее образование.

Создание научной базы позволило развивать профессиональное образование нового типа. В первой половине 1960-х гг. значительный вклад в разработку проблем соединения обучения с производительным трудом внесли такие ученые, как П. Р. Атутов, М. Н. Скаткин, С. Г. Шаповаленко, А. А. Шибakov, Д. А. Энштейн и др. В учебных заведениях начался активный поиск путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Началось широкое внедрение технических средств обучения, развитие опыта программированного обучения, использование тренажеров. Благодаря фундаментальным исследованиям в области психологии технического мышления, проводимым Т. В. Кудрявцевым и И. С. Якиманской, педагогами профессиональных училищ была начата работа по развитию технического мышления учащихся. Появилась система решения технических задач на базе определенных алгоритмов построения технологических процессов, формировались приемы умственной деятельности. Началась разработка теории и методики проблемного обучения.

Поиск эффективных методов обучения профессии был связан с совершенствованием инструктажа. Письменные инструкции содержали ряд заданий, раскрывавших последовательность выполнения действий или наладки и регулировки оборудования. Алгоритмические инструкции учили будущих рабочих анализу технологических процессов обработки деталей. Изучение опыта новаторов производства позволяло знакомить с передовыми методами и приемами в определенной системе. Теоретические достижения и методические находки в области производственного обучения нашли свое отражение в многочисленных пособиях по методике производственного обучения отдельным профессиям (“Обучение учащихся строительных профессий” Б. Б. Багмана; “Производственное обучение токарей” М. А. Горяинова; “Производственное обучение штукатуров” А. А. Жукова; “Производственное обучение слесарей-сборщиков” Н. И. Мохиенко и др.). Многообразие частных дидактических систем производственно-

го обучения, а порой и противоречивость в их разработке поставили проблему создания общей научной дидактической концепции производственного обучения [284; 59; 32].

В эти годы связь училищ с производством приобрела новый качественный характер. Значительной стала роль общественных организаций и кадровых рабочих в воспитании рабочей смены. Появились предпосылки развития движения наставников профтехучилищ.

В конце 1960-х — начале 1970-х гг. страна приступила к переходу ко всеобщему среднему образованию. Постановлением Совета Министров СССР от 2 апреля 1969 г. “О мерах по дальнейшему улучшению подготовки квалифицированных рабочих в учебных заведениях профессионально-технического образования” был намечен перевод профессионально-технических учебных заведений на подготовку квалифицированных рабочих со средним образованием, с 3—4-летним сроком обучения. С 1970 по 1975 гг. этот процесс получил активное развитие. Профессионально-техническое образование приобрело новый статус. Создание нового типа учебных заведений выдвинуло ряд научных проблем: сочетания общеобразовательной и профессиональной подготовки, содержания и организации учебно-воспитательного процесса, связи теории и практики, дидактики производственного обучения. Постановка научных проблем, расширение исследований потребовали привлечения кадров науки, создания новых структур.

Произошли серьезные изменения в организации научно-исследовательской работы, которые способствовали разработке важнейших методологических и теоретических проблем начального профессионального образования. Исследования основных научных направлений были проведены С. Я. Батышевым, Е. Г. Осовским, Н. И. Думченко, А. П. Беляевым, А. Г. Соколовым, Л. М. Зюбиным, В. А. Скакуном, М. И. Махмутовым, Н. Н. Кузьминым и многими другими. Значительная часть исследований внедрялась в практику учебных заведений [19; 283; 59; 126].

В основу модернизации содержания начального профессионального образования были положены идеи взаимосвязи профессионального и общего образования, теоретической и практической подготовки, труда и обучения, политехнической направленности образования. В течение 1972—1974 гг. были разрабо-

таны модели учебных планов и программ для средних профессиональных училищ, основанные на едином алгоритме. Новые учебные планы предусматривали 55—60% учебного времени на производственное обучение и предметы профессионально-технического цикла, при этом количество часов, отводимых на специальный и общетехнический циклы, варьировалось, отражая соотношение компонентов умственного и физического труда разных профессий. В качестве стержневого фактора была взята идея единства учебно-воспитательного процесса на протяжении всего срока обучения. Общеобразовательные предметы должны были не только служить базой для изучения специальных дисциплин, но и способствовать повышению уровня профессиональной подготовки.

Новые типы учебных заведений изменили состав педагогических коллективов. Приход армии педагогов из массовой школы усилил педагогизацию учебно-воспитательного процесса. Значительно активизировалась исследовательская и методическая работа по повышению эффективности организационных форм и методов теоретического и производственного обучения, развитию познавательной активности и самостоятельности, технического мышления учащихся. Большое внимание было уделено проблемам совершенствования основной формы проведения учебных занятий в училищах — урока [223].

Системе профессионального образования принадлежит известный приоритет в разработке теории и методики проблемного обучения. В 1976 г. НИИпрофтехпедагогики АПН СССР разработал систему методов проблемно-развивающего обучения, в последующие годы были изучены возможности их применения в условиях средних профессиональных училищ.

Педагогическая проблематика охватила не только учителей, но и мастеров производственного обучения. При введении в профтехучилище среднего образования усилилось внимание мастеров к достижениям педагогической науки. Проблемное обучение внедряется на уроках производственного обучения. В опыте многих мастеров начинает преобладать инструктирование, которое помогает учащимся самостоятельно разбираться в научно-технических основах осваиваемых ими приемов труда. Получает распространение и исследовательский метод обучения, основанный на самостоятельном разрешении проблемных ситуаций и задач [190].

Организация средних профессиональных училищ предполагала создание условий постепенного перехода от профессионального обучения, нацеленного на выпуск узкоспециализированных рабочих, к подготовке квалифицированных рабочих широкого профиля.

Однако к середине 1980-х гг. система начального профессионального образования, органически вплетенная в общегосударственную социально-экономическую политику, вступила в полосу затяжного кризиса. Экстенсивно развивавшееся народное хозяйство приобрело нездоровый характер. Создавшееся положение вызвало необходимость повышения уровня образования и воспитания молодежи, улучшения ее подготовки к самостоятельной трудовой жизни, дальнейшего развития профессионального образования. С этой целью в апреле 1984 г. провозглашается реформа общеобразовательной и профессиональной школы. Принятый документ наследует от стратегии развития профессионально-технического образования прошлых лет курс на унификацию, на усовершенствование содержания образования и трудовой подготовки учащихся, а также их воспитания [182].

Основными направлениями реформы общеобразовательной школы предусматривалось решение следующих задач: повысить качество образования; установить единые профессионально-технические требования; реорганизовать профессионально-технические учебные заведения в единый тип — среднее профессионально-техническое училище; усилить ответственность учащихся за качество учебы, соблюдение учебной и трудовой дисциплины; поднять общественный престиж учителя и мастера производственного обучения; усовершенствовать структуру управления общеобразовательной и профессиональной школой и управления народным образованием. Как видим, большинство задач реформы являются традиционными для советской системы начального профессионального образования [182; 284; 283; 59].

Однако уже во второй половине 1980-х гг. понятие “пробуксовка реформы” стали относить и к состоянию профессионального образования [74]. Главными причинами “пробуксовки” отечественные специалисты наряду с “остаточным принципом финансирования” называли “командный стиль управления” и “стандартно-регламентированную организацию” системы профессионального образования [74].

Результатом тотальной критики стало “растворение” в 1988 г. Государственного комитета по профессионально-техническому образованию СССР в аппарате Государственного комитета СССР по народному образованию. Завершился длительный, почти пятидесятилетний период жесткоцентрализованного управления системой начального профессионального образования.

С конца 1980-х гг. ускорился процесс разложения социалистических отношений во всех областях жизни в республиках Советского Союза. Народы СССР вступили в сложный период трансформации одной социально-экономической и политической системы в другую, стали проявляться тенденции перехода от централизованного планового управления к рыночной модели хозяйствования, от тоталитарного режима к демократическому, от “закрытого” общества к “открытому”, от унитарного государственного устройства к федерализму.

С этого момента начался *шестой этап* развития начального профессионального образования России (*с начала 1990-х гг. по настоящее время*), для которого характерны поиск и реализация новых форм профессионального образования в условиях становления правовых государства и рыночных социально-экономических отношений, т. е. новой системы взаимоотношений между личностью, обществом и государством.

Характеристика и анализ данного этапа будут рассмотрены в последующих параграфах.

Заканчивая рассмотрение развития отечественного начального профессионального образования за более чем тысячелетнюю его историю, уместно подвести некоторые предварительные итоги.

1. На всех этапах исторического развития проявилась устойчивая тенденция постоянного усложнения технологии и повышения качества продукции сначала ремесленного, а затем и фабрично-заводского производства.

Эта тенденция нашла отражение в *постоянном повышении качества специальной подготовки работников (ремесленников, рабочих)*, так как специальная подготовка способствует адекватной профессиональной адаптации работника (ремесленника, рабочего) на конкретном рабочем месте в конкретное время.

2. За жизнь одного поколения работников до эпохи НТР техника и технология менялись незначительно. С другой стороны, уже со времен принятия православия, т. е. вхождения русского общества в христианское сообщество народов, в результате сег-

ментации и динамизации общественных потребностей конечный продукт мог видоизменяться за жизнь одного поколения работников несколько раз. Для быстрой и качественной периодической модернизации или даже разработки нового продукта и адекватного его производства *работнику (ремесленнику, рабочему) во все времена необходим был определенный уровень образованности*, т. е. общеобразовательной подготовки.

3. С ускорением общественного прогресса ассортимент выпускаемой продукции и ее качество неуклонно растут и совершенствуются. Этот процесс требует от специалиста (рабочего) все более высокого уровня образованности.

Общеобразовательная подготовка работника (ремесленника, рабочего) способствует его постоянной профессиональной адаптации в процессе развития (модернизации) технологии.

4. Потребности экономики всегда требовали от работника синтеза общеобразовательной и профессиональной подготовки. Но эти потребности как производственные осознаются производителями только на тактическом уровне, т. е. как текущие. *Поэтому непосредственные производители всегда требуют от учреждений начального профессионального образования подготовки работников (рабочих) такого уровня образованности, который обеспечивал бы только их текущие производственные потребности.*

5. Государственные органы в силу своего надстроечного положения вынуждены учитывать не только тактические, но и стратегические интересы и потребности общества. *Поэтому государственные органы обычно требовали от учреждений начального профессионального образования подготовки работников (рабочих) на таком уровне образованности, который обеспечивал бы не только текущие, но и перспективные, стратегические потребности и интересы.*

2.2. Теория и практика подготовки квалифицированных рабочих в развитых странах

Проблемы профессионального образования, его соответствия требованиям современного этапа социально-экономического развития приобрели особую актуальность не только в России, но и в других странах мира.

И в России, и в странах Запада происходят постоянные глубокие структурные изменения в экономической жизни. В развитых странах это приводит к трансформациям профессионально-квалификационного состава самодеятельного населения. Постоянно увеличивается численность инженерно-технического персонала и работников, занятых вне сферы материального производства. При этом возрастает удельный вес квалифицированных рабочих. В США их доля в общей численности рабочих составляла в 1960 г. 35%, а в начале 1990-х гг. — уже 43%, в ФРГ соответственно 40 и 56%, во Франции - 29 и 38% [345, с. 9].

Меняется и содержание самого понятия “квалифицированный рабочий”. В прошлом под высокой квалификацией понимались прежде всего “доведенные до высокой степени совершенства узкопрактические навыки ремесленного типа... Теперь развиваются новейшие отрасли производства, не имеющие никакой генетической связи с ремеслом и не требующие применения передаваемого из поколения в поколение традиционного опыта”. На предприятиях с современным оборудованием «высокая квалификация рабочего предполагает овладение достаточно большим кругом *общекультурных (курсив мой. — Г. Р.)* и профессионально-технических знаний. В результате размываются жесткие границы между физическим и умственным трудом. На некоторых новейших предприятиях в США и Западной Европе даже отказываются от термина “рабочий” и “служащий”, именуя каждого участника производства “работником” или “сотрудником”. Такие работники должны уже знать общие принципы “технологии данного производства”» [345, с. 9], т. е. *они должны обладать знаниями, традиционно являющимися прерогативой специалистов с высшим техническим образованием* [257; 251]. В связи с этим западноевропейские и американские исследователи подчеркивают несостоятельность традиционных жестко дифференцированных подходов к характеристике содержания профессиональной деятельности рабочих и инженеров [5, с. 8—29; 211].

Таким образом, если промышленная революция XVIII—XIX вв. потребовала ликвидации неграмотности и широкого развития начального образования, социально-экономическое развитие в послевоенный период и начальный этап НТР — распространения среднего общего образования [251], то современный этап НТР объективно поставил задачу создания системы профессионального образования квалифицированных рабочих,

включающей в себя элементы традиционного высшего образования. Поэтому вопросы повышения образовательного уровня и переподготовки кадров становятся теперь важнейшей составной частью модернизации производства и создания новых технологий [251; 211].

В этих сложных и противоречивых, с точки зрения сторонников консервативных взглядов, социально-экономических условиях наиболее остро стоят теоретические проблемы содержания профессионального образования, которое определяется целями данной системы и основными принципами ее организации. Структура профессионального образования в большинстве развитых стран носит, по существу, двойственный характер. Она представлена неравноценными учебными заведениями или потоками, которые даже на стадии обязательного обучения дают принципиально разное образование [153; 455; 345].

Большое воздействие на современную зарубежную дидактическую мысль оказал прагматизм. Американские педагоги-неопрагматисты (Т. Брамелд, Дж. Манн, Б. Собел и др.), рассматривая вопрос об отборе учебного материала для профессиональной школы, ставят на первое место критерий релевантности, соответствия содержания образования интересам и непосредственным потребностям учащегося. Этот критерий трансформируется на практике в требование соответствия образования технико-технологическим потребностям не только современного, но и перспективного развития производства. Фактически релевантность представляет несколько модифицированное, но сохраняющее свою первоначальную сущность дьюистское положение о том, что истинность знаний определяется их практической пользой для жизни. Ошибочность этого принципа очевидна. В действительности не полезность делает знания и идеи истинными, а, наоборот, истинность знаний и идей делает их полезными. Субъективная трактовка данной проблемы оказывает отрицательное влияние на конкретную разработку учебных программ [345; 60; 96; 16].

Неопрагматисты решительно отстаивают идею комплексности в содержании образования, придавая ей универсальное значение и противопоставляя ее предметному принципу. Разумеется, стремление преодолеть фрагментарность знаний, создать у учащегося целостную картину мира не может вызвать возражений. Но на практике это привело к созданию так называемых

интегрированных программ, объединяющих отрывки знаний из различных учебных предметов вокруг какой-либо темы, которая определяется учебным заведением исходя из интересов учащихся и специфики региональных условий [60; 182; 499]. В результате вместо целостной картины мира учащиеся могут получить лоскутную и хаотическую информацию.

В Англии педоцентристские и утилитаристские идеи нашли отражение в теоретических трудах известных дидактов. Л. Стенхаус, Ч. Джеймс и ряд других английских педагогов полагают, что как критерии стандартов знаний, так и конкретные программы обучения должны вырабатываться внутри учебной группы с ориентацией прежде всего на непосредственные интересы учащихся. М. Моррис выступает решительным сторонником комплексного обучения на всех ступенях учебного заведения, а на этапе начального обучения считает даже возможным объединить материал всех учебных предметов в единый курс [186; 16; 103].

В последние годы на фоне научно-технической революции, усложнения современного производства, повышения удельного веса интеллектуального труда развернулась критика педоцентристских концепций содержания образования, антитезой которых явился предметоцентризм. Его влияние усилилось прежде всего в США, где предметный принцип построения содержания профессионального образования долгое время игнорировался [459; 60].

Обоснование предметоцентристского принципа содержится в трудах видных американских педагогов-традиционалистов (А. Бестор, Р. Хатчинз и др.). Эти взгляды выгодно отличаются от утилитаристских и педоцентристских установок прагматистов. Но, настаивая на возвращении к традиционным предметоцентристским принципам построения учебных программ, они не учитывают в должной мере те новые требования к содержанию образования, которые диктуются процессами интеграции и дифференциации наук, а также новейшими психологическими и дидактическими исследованиями [484].

Эти новые требования нашли отражение в концепции Дж. Брунера. Он отмежевывается от примитивного механистического толкования процесса развития интеллекта, характерного для прагматизма и бихевиоризма, отрицает решающую роль генетического фактора, подчеркивает первостепенное значение

социальной среды и воспитания для умственного развития учащихся. В содержании профессионального образования, согласно Дж. Брунеру, главное место должна занимать структура знания, а не факты. Усвоение структуры знаний облегчает восприятие фактов, их классификацию и оценку, а также способствует приращению знаний на практике. Это открывает благоприятные возможности для успешного усвоения последующего учебного материала [60; 16].

Дж. Брунер исходит из убеждения, что формы умственной деятельности универсальны для любого человека, будь то ученый или учащийся. Он предлагает строить учебный план по принципу спирали: познакомив учащихся с основными научными понятиями и идеями, необходимо затем вновь и вновь возвращаться к ним на более высоком теоретическом уровне. “Учение — акт открытия”, и это должно найти отражение в содержании учебных программ [487, р. 33; 16]. На фоне кризиса, который переживает современная профессиональная дидактика, позитивное значение ряда идей Дж. Брунера выступает особенно отчетливо.

Нельзя, однако, обходить и отрицательные стороны его концепции. Находясь под влиянием философии неопозитивизма, Дж. Брунер и его американские последователи (Дж. Шваб, П. Бернс, Дж. Брукс и др.) делают главный упор на овладение логическими формами познания и умаляют при этом содержательный аспект обучения [60; 96].

Не выдержала проверки практикой идея механического перенесения структуры науки в учебный предмет, на чем настаивали многие сторонники брунеровской концепции. Например, американский педагог Дж. Мартин считает, что при построении учебных курсов следует строго придерживаться логики научного познания и добиваться всемерной “теоретизации” материала. Значение же практических знаний и умений он явно недооценивает [494, р. 83; 16]. Подобная установка игнорирует особенности познавательной деятельности учащихся, неправомерно отождествляет ее с деятельностью исследователя. Построенные на таких принципах учебные курсы быстро обнаруживали свой “сверхакадемизм”, оказывались непосильными не только для основной массы учащихся, но и для значительного числа учащихся “продвинутых” потоков.

Против сциентистских и узкоутилитарных концепций содержания профессионального образования выступают педагоги гу-

манистической ориентации. Методологическим обоснованием их позиции служат экзистенциализм и родственные ему философские течения, а также находящиеся под их влиянием психологические школы.

Влияние экзистенциализма выразительно обнаруживается во взглядах американских сторонников концепции “гуманистического образования”. Они выступают как против грубоутилитаристского подхода к проблемам содержания профессионального образования, связанного с идеями прагматизма, так и против позитивистско-сциентистских установок, делающих основной упор на развитие абстрактно-логического мышления.

Дж. Неллер (США), опираясь на основополагающие идеи экзистенциализма, а также на “гуманистическую психологию” А. Маслоу, еще в начале 1960-х гг. утверждал, что развитие интеллекта не делает учащегося ни лучше, ни счастливее, а, напротив, обедняет личность, тогда как развитые эмоции способствуют гуманным импульсам и помогают избрать этически правильное решение в сложной профессиональной и жизненной ситуации. Этим и должны руководствоваться составители учебных программ и педагоги-практики [493, р. 130; 60].

С 1970-х гг. аналогичные взгляды развивает американский педагог Ч. Паттерсон. “Личностная значимость знаний” — вот что, по его мнению, должно находиться в центре внимания педагогики [497, р. 176; 16; 437].

Значение эмоционального развития учащихся, бесспорно, очень велико и должно учитываться при определении содержания учебных курсов. Но искусственно созданная альтернатива: либо эмоциональное воспитание, либо систематическое изучение основ наук — не выдерживает никакой критики.

Антисциентистские установки при решении проблем содержания профессионального образования встречаются и у ученых западноевропейских стран. Известный французский социолог Ж. Фридманн не скрывает своих опасений по поводу “неконтролируемых последствий” научно-технического прогресса, которые, как он утверждает, оказывают крайне отрицательное воздействие на нравственный статус личности, притупляют критическое мышление, инициативу и чувство ответственности специалиста. Ж. Фридманн одним из первых среди западных ученых призвал бороться против этих тенденций педагогическими средствами. Главным из них он считал гуманизацию содержания все-

го комплекса учебных дисциплин, имея в виду как сохранение значительного удельного веса гуманитарных дисциплин в учебных планах, так и включение в содержание курсов естественно-математических и технических предметов материалов, характеризующих историю данной отрасли знания, борьбу идей, биографии деятелей науки [490; 60; 16].

Педагоги гуманистической ориентации противопоставляют свой взгляд прагматической концепции с ее утилитаристским подходом к целям и содержанию профессионального образования.

В современных условиях особую важность для общественных кругов развитых стран приобрели политико-идеологические функции профессиональной школы: воспитание будущих рабочих в духе гуманизма и “политической корректности”, приверженности демократической системе, общепринятым принципам нравственности. Ведущая роль в реализации этой задачи отводится не только содержанию профессионального образования, но общей его организации — структуре, формам и методам обучения [96; 60].

В США ответственность за состояние дел в области профессионального образования лежит на правительствах отдельных штатов. Штаты разделены на учебные округа. Каждый округ имеет право определять образовательную структуру на своей территории. Система подготовки квалифицированных рабочих и специалистов в США отличается от других систем тем, что в ней нет разделения обучения техников и квалифицированных рабочих, т. е. фактически с российской точки зрения это интегрированная система учреждений начального и среднего профессионального образования [16; 437].

Учебные заведения можно условно разделить на две группы:

- обеспечивающие среднюю специальную подготовку на базе неполной средней школы;
- дающие специальное образование на базе средней школы.

К первой группе относятся средние профессионально-технические и технические школы, осуществляющие подготовку на базе 9—10-х классов, в основном на технических отделениях. Выпускники этих учебных заведений получают аттестат об окончании средней школы, дающий право на поступление в учебные заведения “послесреднего уровня”, а также свидетельство рабочего высокой квалификации или техника по соответствующей специальности.

Ко второй группе относятся “последние” профессионально-технические школы, технические институты, местные и младшие колледжи, объединяемые под общим названием “двух-годичные учебные заведения” (колледжи).

Программы профессионального обучения в средней школе обычно подразделяются на три части: а) работа в мастерской (50% учебного времени), б) изучение специальных дисциплин (25% учебного времени) и в) изучение общеобразовательных дисциплин (25% учебного времени). Недельная нагрузка учащихся при 5-дневной учебной неделе составляет, как правило, 40 академических часов (по 50 мин каждый) [60].

Анализируя структуру и качество профессиональной подготовки молодежи в США, можно отметить, что в целом система профессионального образования в США удовлетворяет заказчиков квалифицированной рабочей силы (государственные и частные ведомства и предприятия), обладает способностью гибко реагировать на изменения ситуации на рынке квалифицированного труда.

В Великобритании профессионально-техническое образование основывается прежде всего на системе ученичества непосредственно на предприятиях. В системе ученичества ведется подготовка не только квалифицированных рабочих, но и специалистов со средним образованием на уровне техника. Система ученичества предполагает сочетание производственной работы с практическим и теоретическим обучением. Сумма знаний и опыт, приобретенные учеником, дают ему право по истечении определенного времени на сдачу требуемых экзаменов и на получение квалификационного свидетельства [60; 239].

Концепция профессионально-технического образования в Англии основывается на четырех основных уровнях квалификации: оператора, квалифицированного рабочего, техника и инженера [239].

Движение в структуре профессиональной подготовки кадров, так называемое дальнейшее обучение, реализуется в различных центрах, которые можно подразделить на следующие основные типы:

- государственные колледжи, политехнические высшие учебные заведения с действующими при них дневными курсами;
- районные колледжи, обучающие техников и рабочих;
- местные колледжи, которые организуют курсы для работников, проходящих обучение в системе ученичества. Эти курсы

позволяют сдать экзамены на квалифицированного рабочего (на уровне не диплома, а обычного технического свидетельства) [239; 60; 16].

Во Франции проблемы образования, а в равной степени и профессионального обучения решаются на общегосударственном уровне. В этой стране различают начальное и так называемое постоянное профессиональное образование. Начальное профессиональное образование дает возможность молодежи получить общее образование и профессию (по выбору). Начальное профессиональное образование включает в себя технологическое образование и ученичество. Технологическое образование включает всю совокупность существующих видов и форм подготовки, дающих человеку профессию по любой отрасли экономики [95; 55; 96].

Подготовка квалифицированных рабочих осуществляется как в стационарных учебных заведениях (колледжах, лицеях), так и на промышленных предприятиях в форме ученичества. Система образования Франции, в отличие от систем образования США, Великобритании и ФРГ, строго централизована [153; 455]. Весь аппарат системы образования руководствуется в своей деятельности общегосударственными законами, положениями и правилами.

В настоящее время во Франции получила широкое распространение официально утвержденная “альтернативная” форма профессионального образования, которая предполагает чередование периодов практической подготовки на предприятии и теоретического обучения в учебном заведении профессионального направления. При этом обязательно наличие единой “сквозной” программы, обеспечивающей целостность подготовки при обучении в этих различных системах: программа позволяет координировать учебные планы практической и теоретической подготовки [95; 96].

Предполагается, что последовательное усложнение практических заданий на предприятии должно соответствовать уровню теоретической подготовки учащегося и закреплять полученные им теоретические знания. В свою очередь теоретическое обучение в учебном заведении опирается на трудовой опыт учащегося.

Продолжительность подготовки по этой форме обучения составляет от шести месяцев до двух, иногда трех лет и находится

в прямой зависимости от уровня предварительной подготовки учащегося [96; 437]. По окончании обучения учащиеся могут получить как свидетельство о присвоении рабочей квалификации, так и диплом техника, техника с высшим образованием и даже университетский. Возможность получить подготовку по этой форме обучения имеют молодые люди до 23 лет, которые по разным причинам оставили школу.

Система образования ФРГ имеет сложную структуру. Особенность профессионального образования этой страны заключается в дуальной системе и в многообразии типов учебных заведений (которые далеко не всегда являются профессионально-техническими в нашем понимании этого термина), а также в разнообразии форм профессионального обучения в отдельных землях. Существует пять основных типов профессиональных школ: сопровождающие профессиональные школы, профессионально-технические школы, профессиональные школы-надстройки, профессиональные обер-школы и профессиональные училища. Кроме того, в систему профессиональных школ входят профессиональные гимназии, существующие лишь в некоторых федеральных землях, а также высшие технические училища, которые занимают промежуточное положение между средними специальными учебными заведениями и вузами [239; 443; 78].

В ФРГ нет единой для всех земель системы профессиональной подготовки и существует большое количество частных профессиональных школ. Обучение в этих учебных заведениях неодинаковое. Здесь можно только отметить общую особенность всех учебных планов — наличие трех циклов учебных дисциплин: профессионально-технического (технология конкретного производства, металловедение и т. п.), профессионально-практического (овладение производственными умениями и навыками) и общеобразовательного (естественнонаучные предметы, родной язык и т. п.) [78; 443; 239; 3; 153].

Сопровождающие профессиональные школы (СПШ) должны посещать все юноши и девушки, не достигшие 18 лет, независимо от того, проходят ли они производственное обучение или являются безработными.

При дуальной системе обучения государство контролирует школьную часть профессиональной подготовки в СПШ, а органы самоуправления предпринимателей — обучение на производстве.

По действующему законодательству занятия в СПШ (параллельно с ученичеством на предприятиях) предполагают теоретическое обучение в объеме 10 ч в неделю. Чрезвычайно затруднительна при этом координация теоретического и практического обучения, поскольку профессиональные школы находятся в ведении городских (сельских) или земельных органов, а учебные мастерские принадлежат частным предпринимателям или промышленным фирмам.

По окончании школы учащийся обязан сдать экзамены специальной экзаменационной комиссии торговой и промышленной палаты, после чего получает свидетельство о квалификации. Срок обучения в СПШ, как правило, составляет три года.

Таким образом, практическое обучение на предприятии дополняется теоретическим в профессиональной школе. Этим объясняется распространенное название системы профессионального образования ФРГ — “дуальная”. Главная часть дуальной системы профессионального образования — производственное ученичество [153; 455; 239].

Профессионально-технические школы (ПТШ) представляют собой подготовительные школы, которые дают не профессии, а некоторые профессиональные знания и расширяют общеобразовательную подготовку. Учащиеся, окончившие 9 классов реальной школы, обучаются в ПТШ два года, окончившие 10 классов — один год. На практические занятия на производстве отводится 25% учебного времени. Обучение завершается экзаменом. Окончившие ПТШ поступают учениками на производство, в профессиональную обер-школу повышенного типа или же, пройдя одногодичную производственную практику, могут экстерном сдавать экзамен для получения свидетельства квалифицированного рабочего. Учащиеся, которые в течение двух лет хорошо учились и успешно закончили школу, получают аттестат “средней зрелости”, который обычно получают выпускники реальной школы [239; 443; 78].

В профессиональные школы-надстройки (ПШН) принимаются юноши и девушки, которые проходят обучение на производстве или уже закончили его. Эти школы не дают профессионального образования, они являются связующим звеном между главной школой и системой профессионального образования. В дневных ПШН обучаются от одного года до трех лет (в зависимости от недельной нагрузки). По профилю они подразделяют-

ся на сельскохозяйственные, торговые, педагогические. В этих школах профессиональная и общеобразовательная подготовка даются в большем объеме, чем в ПТШ. Окончание школы ПШН приравнивается к окончанию 10-го класса реальной школы и дает право поступления в профессиональное училище или профессиональную гимназию [60; 443].

ПШН были созданы для подготовки учащихся к поступлению в инженерные классы. После преобразования этих школ в высшие профессионально-технические училища ПШН постепенно потеряли свое значение.

Профессиональные обер-школы (ПОШ) готовят молодежь к поступлению в высшие профессионально-технические училища (ВПУ), они также не дают законченного профессионального образования. В ПОШ принимаются выпускники реальных школ, окончившие 10 классов гимназии, а также лучшие ученики, окончившие 10 классов главной школы. На первом году обучения (9-й класс) изучаются специальные дисциплины и приобретаются практические навыки по избранной специальности; те учащиеся, которые завершают производственное обучение, могут сразу поступить в 12-й класс ПОШ. Обучение здесь продолжается один год при дневной и два года при вечерней форме занятий. При успешном окончании ПОШ учащиеся получают аттестат “факультетской зрелости”, который дает право поступления в высшие профессионально-технические училища [443; 153; 455; 239].

Профессиональные училища (ПУ) представляют собой завершающее звено в системе средних специальных учебных заведений. Они являются формой повышения квалификации для тех, кто уже получил начальное профессиональное образование и имеет опыт практической работы. Обучение в ПУ продолжается три семестра без отрыва от работы на производстве. На теорию отводится 60%, на практические занятия — 40% учебного времени. По окончании училища проводится государственный экзамен и выпускнику присваивается квалификация “государственный техник” (мастер, агроном, медицинская сестра и т. д.). Это удостоверение дает право занимать должности среднего технического персонала. Те, кто окончил профессиональное училище на “отлично”, могут поступить в класс ПОШ, а затем в высшее профтехучилище [471; 239; 78].

Другими типами профессиональной подготовки являются профессиональные гимназии, которые дифференцированы по

различным направлениям. В них принимаются выпускники 10-х классов обычных гимназий и реальных школ. Профессиональные и технические гимназии готовят учащихся к поступлению в вузы или ВПТУ. Они были созданы в конце 1960-х гг. на базе инженерных школ. Тем, кто окончил ВПТУ, присваивается звание “недипломированный инженер” [239; 471; 16].

Таким образом, основная особенность профессионально-технического образования в ФРГ — это ориентация на общеобразовательную и специальную подготовку молодежи, которая включает в себя изучение общеобразовательных, естественнонаучных, гуманитарных предметов, овладение навыками использования современных средств труда [471; 437; 60].

С начала 1970-х гг. заметно усилился интерес педагогов-теоретиков и практиков развитых стран к проблемам эффективности профессионального образования. В широком смысле *эффективность той или иной системы образования определяется степенью достижения поставленных перед ней целей*. Критерии оценки того, в какой мере учебное заведение выполняет свои функции, зависят от типа общественных отношений и изменяются в соответствии с социально-экономическими условиями и целями общества [60; 16; 103; 96].

Не случайно в развитых странах сегодня определилась тенденция к пересмотру целей профессионального образования рабочих кадров. Влияние рассмотренных выше концепций прагматизма выразилось в том, что до недавнего времени государственные программы развития образования базировались в большинстве развитых стран на прогнозах, определявших квалификационно-профессиональный состав работников в ближайшие годы, в лучшем случае — десятилетия. В соответствии с предполагаемыми потребностями национального производства и составлялись планы развития разных ступеней профессионального образования; при этом одна из задач планирования состояла в том, чтобы избежать излишней “переобученности” рабочих. В настоящее время намечается тенденция отказа от таких установок. Вместо них в государственных и общественных кругах все более широко распространяется идея создания так называемого *квалификационного запаса*, т. е. подготовки квалифицированных рабочих с таким уровнем общего и профессионального образования, который “сегодня может показаться избыточным, но в последующие годы даст возможность развивать высокотехнологичное производство” [459, с. 11].

Специалисты в области профессиональной педагогики признают, что такой подход отвечает и интересам самого рабочего. “Образованному рабочему легче найти свое место на автоматизированном предприятии, он успешнее и быстрее овладевает новыми профессиями, что особенно важно в условиях глубоких структурных изменений в современном производстве. Показательно, что в западных странах администрация наиболее высокотехнологичных предприятий при приеме на работу молодежи нередко отдает предпочтение не выпускникам профессиональных училищ, а питомцам средних общеобразовательных школ, не получившим профессиональной подготовки, но зато имеющим солидные знания по математике, физике, химии” [345, с. 11—12].

Но меняются цели и задачи не только профессиональной подготовки, но и воспитания, акцент начинает делаться на привитие учащимся профессиональных учебных заведений “конкретных норм поведения, стереотипного мышления”. Государство требует от работника помимо высокой “трудовой морали” (высокого профессионализма, дисциплинированности, прилежания и т. д.) также “официальной” терпимости и готовности к социальным компромиссам. Успех формирования у учащихся этих качеств определяет “социальную эффективность образования” [485, с. 81; 60].

Многие исследователи до последнего времени интерпретировали эффективность образования с позиции узкого экономического детерминизма и пытались именно в этом контексте найти количественный показатель эффективности образования. Так, американский экономист Т. Шульц выступил с теорией “человеческого капитала”, согласно которой дополнительный экономический рост объясняется “инвестициями в человека”, в том числе и расходами на образование. Он предложил свой метод определения экономической роли образования, с помощью которого делалась попытка усовершенствовать механизм распределения ресурсов с целью увеличения их экономической эффективности [492; 16]. Но в этом случае методы экономического анализа целиком переносились в сферу образования, а нормы распределения финансовых средств определялись по формуле “затраты — результат”.

Концепция “человеческого капитала” определенным образом отражала реальные процессы, происходящие в системе ры-

ночной экономики, поскольку она признавала повышение роли человеческого фактора в производстве. Но эта теория приравнивала человека к материально-вещественным компонентам производства. Рассматривая вопрос о качестве образования только в экономическом аспекте, ученые игнорируют важные социально-педагогические и организационные аспекты учебно-воспитательного процесса, его специфику и закономерности, не поддающиеся стоимостным оценкам, но в значительной мере определяющие эффективность или неэффективность затрат на образование [16; 96; 239; 60].

В последние годы в ряде стран определилось новое направление в исследовании проблем эффективности образования, ведущие представители которого (Р. Масгрейв (Англия), Т. Хюсен (Швеция), Х. Титце (ФРГ), С. Боулс и Д. Гинтис (США) и др.) выступили с резкой критикой существующих концепций, не учитывающих, по их мнению, крупные структурные и социальные изменения в современном демократическом обществе. Призывая покончить с “императивом экономических категорий” в сфере образования и пересмотреть критерии его эффективности, они подчеркивают междисциплинарный характер проблемы, необходимость комплексного подхода к ее решению, привлечение к анализу данных других наук. Общие критерии эффективности, полагают они, должны разрабатываться в контексте тех общественных условий, в которых функционирует система образования, а качество последней должно оцениваться в зависимости от выполнения поставленных перед ней общих и конкретных задач [60; 16; 489; 488; 76].

В этой связи современные педагоги усилили внимание к категории целей обучения, в частности к разработке так называемой концепции конкретных целей. Им отводится решающая роль при отборе учебного материала, при определении содержания и методов обучения, при выявлении наиболее эффективных средств контроля и оценки деятельности учебного заведения [437; 239; 60; 486].

Решающим условием достижения профессиональной школой поставленных целей, по мнению авторов данных концепций, является их конкретизация, подразделение на ряд специфических уровней, внутри которых происходит еще более дробная детализация. Связь и последовательность целей обеспечиваются их классификационными схемами. Наиболее известная среди них —

таксономия В. Блума, в которой выделяются три крупных класса целей: познавательная, аффективная и психомоторная. Точно заданная конкретная цель должна предопределять конкретный результат учебного процесса, поэтому она предполагает хорошо организованные системы его измерения и оценки.

Для определения эффективности обучения Р. Ганье предлагает исходить из сравнения поведения индивида до того, как он был “помещен в учебную ситуацию”, и поведения, которое он может “приобрести” в результате пребывания в этой ситуации. По мнению Р. Ганье, в образовательной политике и практической деятельности учебного заведения конкретные цели обучения могут быть использованы: 1) работниками органов образования, разрабатывающими учебные программы, для определения конкретных задач отдельных курсов; 2) педагогами и методистами при отборе учебного материала и пособий для курсов; 3) педагогами при выборе наиболее эффективных форм организации учебного процесса для данного состава учащихся и определении путей достижения конечных результатов; 4) для более точной ориентации учащихся в процессе учения; 5) для информации родителей о результатах проделанной работы [182; 103; 96; 60; 214; 491, p. 395].

В “педагогике конкретных целей” не находят отражения активная познавательная природа мышления человека и те виды его деятельности, которые необходимы для достижения поставленных целей. Учитываются лишь типы реакций, характеризующие наличие определенных способностей, т. е. анализируются не факторы влияния, развивающие эти способности, а факторы, выполняющие функции контроля [60; 16; 96].

Другая современная концепция повышения эффективности профессионального образования — так называемая концепция компетентности — ставит целью формирование максимально регламентированного поведения человека в интересах общества. Ее принципы взяты на вооружение при разработке широко используемых в настоящее время программ “проверки минимальной компетентности”, где в качестве конечных целей обучения в профессиональных учебных заведениях устанавливаются лишь минимальные стандартные требования к уровню подготовки учащихся по основным учебным дисциплинам.

Введение “программ минимальной компетентности” обуславливает обязательность итоговых проверок на основе стан-

дартов, общих для учебных заведений целого региона, а иногда и всей страны. Создание таких единых оценочных стандартов ослабляет местнические тенденции, порожденные децентрализованной системой управления образованием в ряде стран, и является отражением общей тенденции централизации управления в сфере образования. Как признают многие педагоги, для большинства учащихся установленный минимум знаний остается в то же время и их максимумом. Учебные программы, введенные в 1960—70-е гг. под давлением объективных требований и допускавшие некоторое расширение научной базы обучения, заменяются теперь “программами минимальной компетентности”, направленными на усвоение лишь основных навыков и умений и приводящими к существенному снижению общего развития учащихся [239; 496; 60; 16].

В целом необходимо отметить, что поиск путей и механизмов повышения эффективности профессионального образования идет в нескольких взаимосвязанных направлениях [443; 96; 437; 103; 60; 16]:

1. В рамках общей тенденции к усилению централизации государственного управления рационализируется система организации в сфере профессионального образования (так называемая управленческая эффективность). В ряде случаев рационализация осуществляется на основе развития и использования некоторых положений общей теории управления, одной из составных частей которых является система “планирование — программирование — бюджетное финансирование” (ППБ), при этом планирование предполагает учет текущих и перспективных потребностей развивающегося производства.

Необходимость планирования в области профессионального образования признается в настоящее время большинством исследователей. Поэтому совершенствование управления процессом подготовки рабочих кадров рассматривается в качестве одного из главных путей более эффективного использования материальных и человеческих ресурсов. Цель системы ППБ — на основе соотнесения затрат, ассигнованных на реализацию программ, и степени достижения установленных целей определить их экономическую эффективность.

2. Разрабатываются проекты модернизации системы профессионального образования с учетом современных потребностей производства. Отметим, в частности, создание в ряде стран в

рамках системы высшего образования так называемых институтов сокращенного обучения — различного рода учебных заведений или отделений (диверсификация высшего образования), резко отличающихся по социальному составу студентов, характеру и конечным целям образования. Такие институты позволяют увеличить число учащихся и одновременно, в частности, обеспечить потребность производства в рабочих кадрах различной квалификации.

3. Создается новая технология обучения, направленная на активное использование обучающих машин — различных компьютеров и других современных технических средств. Так называемая технологическая эффективность рассматривается в качестве важнейшего инструмента общего повышения эффективности профессиональной подготовки студентов и учащихся учебных заведений.

4. Активизируется разработка концепций оценки работы профессионального учебного заведения на всех ее этапах, а также отчетности за полученные результаты. Круг включаемых в них проблем многообразен и широк, однако ключевым моментом для большинства из них является усиление функций контроля в условиях постоянных проверок со стороны государственных органов, управляющих системой профессионального образования.

Измерение качественных результатов профессионального образования, лежащее в основе оценки его эффективности, — исключительно сложная методологическая проблема. Ведь речь идет о характеристиках, которые в силу своей природы не могут быть адекватно выражены в количественных показателях и до последнего времени не были предметом статистического анализа. В развитых странах существует множество моделей и методов таких измерений, но большинство из них не имеет строгого научного обоснования. Авторы подобных моделей, как правило, не учитывают противоречивые общественные условия, в которых эти модели действуют, что значительно снижает достоверность расчетов.

В заключение необходимо отметить, что анализ теории и практики обучения квалифицированных рабочих в развитых странах, несмотря на его различные модели и разные критерии оценки его эффективности, выявил общую тенденцию развития профессионального образования — постоянное усложнение со-

держания общей и профессиональной подготовки, создание у рабочего “квалификационного запаса”, что является основой не только профессиональной мобильности, но и социальной защищенности в условиях развитых рыночных отношений.

2.3. Социально-экономическое развитие страны и новые требования к профессиональной подготовке рабочих

В научной литературе достаточно объективно, разносторонне и полно раскрываются сущность и особенности происходящих в России перемен в социально-экономической, политической, духовной и даже семейно-бытовой сферах жизни общества [408; 31; 345; 107; 148; 158; 164]. Рассматриваются и анализируются проблемы реформирования различных уровней и систем образования [344; 354; 398; 172; 238; 243; 247]. Поэтому здесь мы рассмотрим лишь те экономические, социально-политические и духовные явления, которые исходя из анализа литературы и педагогической практики оказывают существенное влияние на подготовку рабочих кадров.

Современный этап социально-экономического развития поставил коллективы учреждений начального профессионального образования в условия поиска новых идей собственного развития [344; 49; 258; 92; 94; 125].

Преобразования в профессиональном образовании в настоящее время связаны с изменением существующих структур и функций всей системы. По существу, происходит процесс полного переустройства профессионального образования. Если в предшествующие годы процессы его совершенствования были связаны с реконструкцией некоторых элементов системы профобразования, с расширением отдельных функций, то в современных условиях происходит ее широкомасштабная и качественная реорганизация [474; 344; 379; 248; 256; 267; 272; 298; 117; 149].

Возникшие трудности объясняются сложными процессами кризисных явлений [144; 145; 235; 237; 222; 307; 308; 309]. Быстрые изменения внешних факторов воздействия на профобразование вызвали резко негативную реакцию по отношению к тому, что еще вчера считалось достижением [344; 257; 310; 321]. Появились новые требования, связанные с высокой мобильнос-

тью и динамизмом в деятельности работников профессионального образования. Нужно признать, что без глубокого анализа состояния начального профессионального образования на современном этапе, тенденций его развития трудно ожидать значительных успехов в проводимых преобразованиях.

Поиски новых путей развития образовательных систем требуют учета внешних по отношению к ним факторов [26; 33; 159; 305; 323; 342]. При их анализе мы согласны с теми исследователями, которые ставят на первое место не социально-политические, а производственно-экономические факторы, ибо последние имеют более универсальный и долговременный характер [33; 74; 197; 221; 352]. Итак, рассмотрим факторы, влияющие на развитие современного профессионального образования.

Во-первых, ускорение научно-технического прогресса, необходимость использования его достижений требуют качественно *повышения профессиональной квалификации и образованности работников* [26; 33; 305; 304; 63; 124].

Наиболее полно и детализированно этот процесс раскрыт и проанализирован в трудах одного из ведущих специалистов в области профессиональной педагогики С. Я. Батышева [19; 20; 21; 22; 24; 25; 26; 27; 31; 32]. Изменение роли квалифицированного труда можно проследить на примере важнейших отраслей промышленности и прежде всего машиностроения, которому принадлежит ведущее место в осуществлении комплексной механизации и автоматизации производства [27, с. 15—18]. Как и в других отраслях народного хозяйства, в машиностроении быстрыми темпами растет доля профессий, требующих высококвалифицированного и квалифицированного труда, соответственно растет численность рабочих этих профессий. Например, из 470 профессий станкостроительной и инструментальной отрасли машиностроения 333 относятся к профессиям, требующим квалифицированного труда, 11 — высококвалифицированного, 114 — мало-квалифицированного и 12 — неквалифицированного. По нашим расчетам, удельный вес рабочих, имеющих профессии высококвалифицированного и квалифицированного труда, достиг в этих подотраслях 87%, а число этих профессий составило 77,3% (в 1975 г. — соответственно 81,4 и 73,1%). Существенным образом изменяется и структура затрат рабочего времени: возрастает роль функций, связанных с затратами умственного труда.

В содержании труда, например, контролера кузнечно-прессовых машин, контролера станочных и слесарных работ, наладчика станков с ЧПУ от 2,5 до 4% рабочего времени занимает выполнение расчетных функций, от 15 до 21% — организация, управление и контроль за ходом технологического процесса и качеством продукции (табл. 2.1). Выполнение этих функций требует глубоких знаний в области механики, гидравлики, электроники.

В электротехнической промышленности в связи с внедрением автоматических и полуавтоматических линий и другого сложного оборудования также более высокими темпами увеличивается численность рабочих высокой квалификации, занятых преимущественно наладкой и наблюдением за работой технологического оборудования. Ожидается, что в ближайшее время их доля возрастет до 3,5%. Опережающими темпами будет расти численность рабочих таких профессий, как машинисты, штамповщики, термисты, механообработчики, слесари-сборщики электротехнических изделий. Доля занятых механизированным трудом увеличится также существенно — до 61,5%. В свою очередь, будет сокращаться доля рабочих, выполняющих работы вручную, без использования машин и механизмов.

Существенно увеличилась доля рабочих, занятых механизированным трудом в машиностроении. В результате технического перевооружения численность рабочих отрасли, занятых тяжелым физическим трудом, сократилась почти на 40 тыс. человек, в том числе на сборочных и монтажных работах — на 14 тыс. человек, на обмоточно-изолировочных работах — почти на 9 тыс., на погрузочно-разгрузочных работах — на 6 тыс. и в штамповочном производстве — более чем на 3 тыс. человек.

Внедрение автоматизированного оборудования существенно отразилось на функциях рабочих — токарей, фрезеровщиков, шлифовщиков, сверловщиков, которые теперь в большей мере осуществляют функции наблюдения за технологическим процессом. Так, на поточных линиях, состоящих из станков-автоматов, время наблюдения увеличивается: на токарных станках — с 20 до 40%, на фрезерных — с 24 до 45%, на строгальных — до 61% рабочего времени. У наладчика автоматического оборудования наблюдение за ходом технологического процесса составляет 58,4—61,8% рабочего времени, наладка, подналадка и регулировка оборудования, смена инструмента — 22,0—25,1, выборочный контроль за качеством обработки — 0,9—1,3, расчетные

Таблица 2.1

Затраты рабочего времени при выполнении основных функций рабочими ряда профессий стапкостроительной и инструментальной промышленности, %

Ведущие профессии квалифицированного труда	Расчетные функции	Подготовка рабочего места или работ (наладка, инструмент)	Приведение в движение предметов и орудий труда с помощью мускульных усилий	Воздействие на предмет труда посредством управления рабочим орудием труда	Организация, управление и контроль за ходом технологического процесса и качеством продукции
Автоматчик холодно-высадочных автоматов	—	5,0	7,0	80,0	8,0
Кузнец на молотах и прессах	—	17,2	7,5	66,3	9,0
Контролер кузнечно-прессовых машин	2,5	2,0	—	74,5	21,0
Формовщик по изготовлению форм	—	3,5	17,3	69,2	10,0
Слесарь-ремонтник	—	7,0	63,0	28,0	10,0
Слесарь-электрик	—	8,0	63,0	10,0	19,0
Слесарь механосборочных работ	—	4,0	70,0	10,0	16,0
Слесарь-инструментальщик	—	10,0	70,0	—	10,0
Наладчик станков с ЧПУ	4,0	15,0	66,0	—	15,0
Насекальщик напильников	—	5,0	65,0	20,0	10,0
Токарь по обработке абразивных изделий	—	6,0	33,0	31,0	30,0
Гальваник	—	3,0	54,8	32,2	10,0
Маляр	—	5,0	48,0	32,0	15,0
Контролер станочных и слесарных работ	4,0	4,0	—	74,0	18,0
Газовщик	—	10,0	12,8	65,2	12,0
Электросварщик ручной сварки	—	7,3	8,9	64,8	19,0
Заточник	—	2,0	19,0	67,5	12,5

функции — около 4% и функции по ремонту — 6,7–9,1%. Теперь от рабочих, обслуживающих станки-автоматы, требуются разносторонние знания в области механики и кинематики, гидравлики, электроники, автоматики.

В машиностроении комплексная механизация и автоматизация производственных процессов коренным образом изменяют содержание труда рабочих подавляющего числа профессий.

Рассмотрим изменение содержания труда в машиностроении и металлообработке на примере такой традиционной профессии, как слесарь-ремонтник. Эта профессия широко распространена не только в промышленности, но и в сельском хозяйстве и других отраслях народного хозяйства.

В 1930-х гг. слесарь-ремонтник обслуживал 9–10 типоразмеров станков, а в настоящее время — 25–30 типоразмеров, он использует более 100 марок металла и неметаллических материалов, свыше 50 инструментов и приспособлений, в том числе инструменты высокой сложности и точности. В процессе работы ему приходится проверять от 8 до 20 параметров, добиваясь заданных классов точности и чистоты поверхности (при этом отклонения допускаются в пределах от 0,03 до 0,001 мм). Поэтому слесарь-ремонтник должен знать: последовательность разборки и сборки станка и его узлов; требования, предъявляемые к деталям, узлам и станку в целом; причины и степень износа деталей; методы и способы восстановления деталей, способы регулировки и настройки станков на выполнение определенных технологических операций; технологические процессы обработки деталей на ремонтируемых станках; конструкцию станков, их назначение и принцип работы; кинематику, гидравлику станков, электротехнику. Кроме слесарных работ, слесарь-ремонтник должен иметь навыки выполнения сварочных работ, гальванопокрытий, термообработки, котельных работ и ряда других. В связи с широким применением в современном сложном оборудовании гидротрибос и пневмотрибос в работе слесарей-ремонтников значительно увеличился удельный вес операций по наладке сложных автоматических средств гидравлики и пневматики.

При испытании отремонтированного оборудования слесарь-ремонтник должен проверить работу различных узлов и механизмов, точность их взаимодействия, а также отрегулировать различные блокировочные, охлаждающие и транспортирующие устройства. Он должен хорошо знать средства автоматики, так

стоев станочников были связаны с неисправностью оборудования, которую станочники не могли ликвидировать самостоятельно, а свыше 10% — с текущим ремонтом оборудования. Это приводило к тому, что один станочник постоянно нуждался в работе 4—5 высококвалифицированных рабочих (мастера, механика, слесаря, наладчика) и во время их работы простаивал.

При машинно-автоматизированном труде в затратах рабочего времени преобладает машинное время, появляется возможность расширения функций станочника, в частности выполнения функций по наладке станков, контрольных операций и мелкого текущего ремонта. В механическом цехе завода “Красный пролетарий” на поточной линии по обработке шестерен, укомплектованной универсальным оборудованием, работало 11 металлообрабатывающих станков. Их обслуживали 17 рабочих ведущих профессий — токари и зуборезчики III разряда. После внедрения нового оборудования и изменения технологического процесса поточная линия стала автоматической с переналаживаемым технологическим процессом. Теперь ее обслуживают 9 наладчиков V—VI разрядов. На этом же заводе в сборочном цехе шабрение плоскостей деталей станка 1К62 до внедрения нового оборудования производилось на пяти шлифовальных станках, которые обслуживали 16 слесарей-сборщиков IV разряда. После внедрения на поточной линии нового оборудования количество рабочих уменьшилось до 10. Таким образом, в автоматизированном производстве удельный вес станочников и подсобных рабочих сокращается. При этом ведущую роль в производстве играют рабочие профессий высококвалифицированного труда, от работы которых зависит функционирование сложной и высокопроизводительной техники [27; 28; 24; 33].

Технологический переворот во многих отраслях народного хозяйства состоит в замене механических технологий, теряющих свою конкурентоспособность на международном и внутреннем рынках, принципиально новыми технологиями — импульсными, биологическими, радиационными, энергетическими, химическими и др. Другое направление научно-технического прогресса — широкая автоматизация и механизация производства. Автоматизация производства и информационные технологии на базе электронно-вычислительной техники, внедрение микроэлектроники создают условия для преобразования не только производства, но и всех сфер человеческой деятельности. Приоритетным на-

правлением научно-технического прогресса стало создание материалов с заранее заданными свойствами, особенно прогрессивных конструкционных, в том числе синтетических, сверхчистых и других, дающих высокий экономический эффект [26; 33; 239; 316].

Рабочие производят новую технику, будут производить, налаживать, обслуживать, а также трудиться на ней. Все это требует качественно нового уровня квалификации. Подтверждением может служить тенденция, наметившаяся в первой половине 1980-х гг., когда в традиционных производствах трудились 35–40% малоквалифицированных рабочих, 48% — специалистов со средним образованием, 12% — с высшим. В настоящее время на полностью автоматизированных производствах ситуация меняется радикально: 40–50% составляют квалифицированные рабочие, 40–60% — специалисты со средним специальным, 20–40% — с высшим образованием [26; 27; 31; 33].

Поэтому не случайно в официальном “Общероссийском классификаторе профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов” (1995) по целому ряду рабочих профессий наблюдается ужесточение квалификационных требований по сравнению с изданным ранее аналогичным классификатором (1977). Кроме того, за 18 лет многие рабочие профессии “мигрировали” в перечень должностей служащих (см., например, механик бортовой, радист и др.) [269; 270].

Отражением этой тенденции является, в частности, все усиливающиеся требования государственных структур “разработать *единую образовательную программу начального и среднего профессионального образования*, обеспечивающую непрерывность профессионального образования” [144, с. 3].

В последнее время возросли требования к профессиональной квалификации рабочих и их образовательному уровню в связи с изменением характера и содержания труда. Происходят процессы перемещения некоторых исполнительских функций от человека к средствам труда, увеличения доли умственного труда; органичного соединения функций физического и умственного труда в содержании труда рабочего. Возросло число рабочих профессий, в содержании труда которых доминирует доля интеллектуальной составляющей (см. п. 1.2) [1; 257; 377; 345; 81; 151; 162].

Во-вторых, интеграционные процессы, происходящие на предприятиях, определяющих технологический прогресс россий-

ской экономики, способствуют активному развитию новой тенденции в профессиональном разделении труда — расширению профессионально-трудовых функций работника, усилению интеграции профессий. Это объективно требует *расширения профиля подготовки современного рабочего*.

Идет процесс отмирания старых профессий и образования новых, таких как оператор лазерной установки, сварщик на диффузионно-сварочных аппаратах, плавильщик по получению поли- и монокристаллов, штамповщик электроимпульсным методом, наладчик-электронщик и др.

Происходит относительное и абсолютное сокращение численности рабочих отдельных профессий. Доля рабочих профессий широкого профиля — наладчиков, ремонтников и т. д. — в приоритетных отраслях и в отраслях, которых коснулась автоматизация, увеличилась более чем в полтора раза. В деятельности таких рабочих возрастает значение общенаучной и общетехнической подготовки, труд превращается в сложный, близкий к инженерному, общий объем которого достигает половины общего объема всех видов работ [153; 455; 345; 24; 27; 348].

Необходимо отметить, что если экономическая потребность в целесообразном расширении профессионально-трудовых функций существовала в нашем обществе в течение десятилетий — на это указывают, в частности, исследования С. Я. Батышева 1960-х гг. [19; 22; 27; 32], то последовательное удовлетворение этой объективной с точки зрения производства потребности тормозилось социалистической социально-экономической системой.

А. М. Новиков верно указывает, “что административно-командная система требовала “винтиков” и отвергала личность. Вообще все личное — мнения, интересы, потребности — не только не поощрялось, но и всячески изгонялось из общественного обихода. ...Работник должен был лишь олицетворять должность и функцию, ему, как правило, нигде было проявить себя, свой талант и свои возможности. На предприятиях, в организациях и учреждениях скопился огромный избыток рабочей силы, который мы теперь имеем в виде скрытой и открытой безработицы, ведь зарплата руководителей предприятий в застойные годы прямо зависела от количества работающего персонала. Понятно, что это вело к необоснованному росту численности персонала. А кроме того, запрещение совместительства раздувало

штаты еще больше. Для оценки степени избытка рабочей силы можно привести такой пример. На однотипных морских судах, строившихся в ФРГ по заказу СССР, штатная численность команд составляла в ФРГ — 9 человек, в СССР — 40 человек” [257, с. 10].

В-третьих, наметившиеся с начала 1990-х гг. тенденции демократизации и либерализации общественной, в том числе и производственной, жизни в условиях возникновения рынка труда и жесткой конкуренции российских предприятий не только между собой, но и с зарубежными производителями значительно снижают постоянный внешний контроль за трудовой деятельностью рабочего, при этом *значительно усиливается контроль за конечные результаты труда*.

Эти тенденции актуализировали традиционную для советского общества проблему сформированности у рабочего качеств, являющихся основой для адекватного и эффективного самоуправления личности в условиях производственного коллектива: высокого уровня общеобразовательной культуры (культуры речи, общего технического и экономического образования); способности ориентироваться на групповое поведение (готовности к сотрудничеству, коммуникативных способностей, толерантности, искренности, корректности и др.); определенных способностей индивидуального характера (самостоятельности, способности к критике, уверенности в себе, оптимизма, работоспособности). При этом все большее значение приобретают так называемые формальные способности (когнитивная сфера) — способности к самостоятельному мышлению и учению, синтезу, творческие способности, способности к переносу знаний и навыков из одного вида профессиональной деятельности в другой, способности к решению проблем, давать оценки, критическое мышление [153; 455; 345; 239; 369; 93; 105; 116; 150; 180].

Долгое время считалось, что осуществление научно-технического прогресса — дело инженеров [437; 251]. Время убедило, что их деятельность должна быть подкреплена профессионалами-рабочими, обладающими высокой квалификацией, прочным общеобразовательным, общекультурным фундаментом. Творческий труд неразрывно связан с социальными, морально-нравственными аспектами развития общества, становления личности рабочего. Как уже отмечалось выше, творческий труд способствует формированию в обществе определенного слоя, который относится к рабочим, а по характеру деятельности и интеллекту-

альному потенциалу максимально приближен к технической интеллигенции. Творческое начало способствует выработке у рабочих навыков оценивать с социально-активных позиций работу всего коллектива, развивать демократические принципы управления производством [19; 27; 155; 240].

В-четвертых, интеллектуализация содержания труда одних профессий и обеднение, усиление монотонности и однообразности трудовых функций — других (что характерно для предприятий с частичной автоматизацией производства) *требуют такой организации труда и профессиональной подготовки, которая позволяет избежать длительного закрепления человека за рабочим местом с непривлекательным содержанием труда*. Это позволяет снизить опасный рост стрессовых ситуаций, дестабилизирующих структуру личности рабочего, приводящих к негативным для нее последствиям, с одной стороны, и дезорганизующих производственный процесс при выполнении сложных работ — с другой [437; 40].

В-пятых, требования к подготовке рабочих повышаются в связи с постоянной постановкой различными государственными и связанными с ними общественными организациями *задач повышения культурно-технического уровня работников* [74; 123]. Их решение связано с совершенствованием всей системы подготовки рабочих, с организацией непрерывного образования.

Непременным требованием к рабочему становится умение устойчиво адаптироваться в быстро меняющейся технической, производственной ситуации. Для рабочего важна гибкость, профессиональная и психологическая, готовность к постоянному переобучению. Но переобучение — не только приобретение знаний, оно предполагает определенную базу, фундамент знаний, позволяющий оперировать ими, наращивать их, при необходимости быстро сменить специальность. Гибкие системы производства востребуют гибкие системы подготовки рабочих [27; 28; 31; 24; 35; 76; 339; 257; 292; 299; 332].

В-шестых, в современном обществе ярко выражен высокий динамизм социальных явлений, вызванный усилением демократических тенденций и повышением роли национальных и общечеловеческих ценностей. Это приводит к тому, что главным заказчиком на образование в условиях рыночных отношений и становления гражданского общества становится не государство, а сам человек.

Отсюда главная цель образования связана с развитием личности человека, проявляющемся во всех сферах его жизнедеятельности, включая профессиональную деятельность. Демократизация становится основным сквозным принципом развития профессионального образования. Ее составляющими становятся личностно ориентированное обучение, многообразие форм деятельности, педагогика сотрудничества, общественный фактор управления [49; 258; 61; 84; 17; 34; 70; 274; 345].

Эти составляющие в качестве условия и результата демократизации предполагают гуманизацию. Понятие “гуманизация” включает создание социального пространства для проявления человеком инициативы, изобретательства и предприимчивости, воспитание сознания ответственности как перед обществом, так и перед самим собой [259; 383; 301; 302; 347].

Нужно согласиться с А. М. Новиковым, что гуманизацию профессионального образования следует рассматривать “как его переориентацию на личностную направленность, как процесс и результат профессионального развития и самоутверждения личности и как средство ее социальной устойчивости и социальной защиты в условиях рыночных отношений” [257, с. 41—42; 370].

В-седьмых, в условиях падения спроса на отечественные изделия и, как следствие, продолжающегося общего спада производства возникла устойчивая острая потребность в квалифицированных рабочих, способных адекватно реализовывать конкурентоспособную западную и вновь разрабатываемую отечественную технологию производства высококачественной продукции.

Необходимо отметить, что за последние пять лет — “в период 1992—1996 гг. произошел беспрецедентный по любым меркам спад производства”. Объем реального внутреннего валового продукта “сократился примерно на 40%, промышленного производства — на 50, причем это падение, во-первых, приобрело устойчивый характер, а во-вторых, затронуло все ключевые отрасли народного хозяйства. Так, продукция машиностроения (основы современного индустриального развития) уменьшилась втрое, причем производство металлорежущих станков упало вчетверо, кузнечно-прессовых машин — в 14 раз, зерноуборочных комбайнов — в 9, тракторов — почти в 9, автомобилей — в 5 раз; практически сошел на нет выпуск вычислительной техники, приборов и средств автоматизации. Размеры и характер спа-

действует 4176 учебных заведений НПО с контингентом 1,7 млн учащихся. В них работает около 200 тыс. профессионально-педагогических работников. Ежегодный объем подготовки квалифицированных рабочих кадров для всех отраслей экономики составляет более 800 тыс. человек. Кроме того, в профучилищах переобучаются безработные граждане и незанятое население. В 1997 г. по направлениям служб занятости, предпринимателей и индивидуальным договорам с гражданами подготовлено и переподготовлено более 200 тыс. человек¹ (в 1990 г. — 10 тыс. человек) [266, с. 5].

Кроме того, большое количество рабочих вливается в народное хозяйство из учреждений среднего профессионального образования — техникумов, колледжей (в настоящее время до 50% выпускников) [239; 257].

Не затрагивая здесь специфики подготовки по каждой из названных выше форм, отметим одно важное обстоятельство: ни одна из них не дает образования выше среднего (исключения в виде редких рабочих профессий, для которых необходима подготовка в вузах, только подтверждают это правило) [4; 8; 18; 20; 26; 123; 481; 325]. Описанная ситуация связана с тем, что рабочий с низким образовательным уровнем — это традиционный “социальный заказ” советского тоталитарного общества. Поскольку господствовавшая более семидесяти лет коммунистическая идеология официально провозглашала рабочих гегемонами общества, а правящая партноменклатура осуществляла управление страной от их имени, то понятно, что высокообразованные, культурные, самостоятельные рабочие обществу были не нужны [5; 73].

Главное качество, которое нужно было сформировать у рабочих, — это конформность, так как рабочие составляли традиционно более половины численного состава всех официальных органов власти и управления (парткомов, Советов и пр.) и требовалось, чтобы это большинство всегда с готовностью положительно утверждало принятые номенклатурой решения [73].

Конформность — это зависимость. Зависимым человек становится тогда, когда он ограничен в профессиональном, культурном, образовательном, моральном отношении [73; 204,

¹ По статистическим данным Министерства общего и профессионального образования.

с. 268—302]. Поэтому нужна была такая система подготовки молодого пополнения рабочего класса, которая сформировала бы указанные качества личности. Система начального профессионального образования решала именно такие задачи.

Было бы неверным считать, что система подготовки рабочих кадров за рубежом в прошлом кардинально отличалась от нашей, так как и “капиталисты” никогда не были заинтересованы в росте самосознания рабочих. Их система подготовки всегда отличалась прагматизмом и следованием принципу достаточности, т. е. рабочие получали лишь минимум профессиональных знаний и навыков, которые требовались производству, а общеобразовательные дисциплины изучались только на таком уровне, чтобы освоить профессию (см. п. 2.2).

Увеличение в настоящее время в Японии, США, ФРГ и других странах численности рабочих, имеющих высшее профессиональное образование, связано прежде всего с уровнем развития технологий. В то же время сейчас в наиболее развитых странах мира все больше начинают осознавать, что дальнейшее развитие производства невозможно без изменения принципов подготовки рабочих кадров. И на первое место в профессиональной подготовке рабочего выходит не формирование профессиональных умений и навыков, а, как было отмечено выше, воспитание таких качеств, как самостоятельность, умение принимать решения, творческий подход к труду и т. д., т. е. тех качеств, которые связаны с высоким уровнем образования и культуры [153; 455; 35; 57; 64; 96; 95; 55; 78; 350; 359].

Доминирующий в нашей стране до последнего времени тип учебного заведения начального профессионального образования возник и развивался в условиях централизованной плановой экономики с жестко управляемой директивными методами системой профессиональной подготовки с ее планом приема и выпуска специалистов, безотказной системой распределения и трудоустройства всех выпускников, сильной законодательной защищенностью любого, даже профессионально непригодного работника и рабочего места для него и т. д. [257; 59; 195; 91].

Эти социально-экономические условия с конца 1980-х гг. быстро изменяются. Начали формироваться сложные рыночные отношения с тотальной конкуренцией на рынке труда за каждое рабочее место, которое перестало быть гарантированным [343; 77]. В этих условиях у профтехучилищ появились проблемы, свя-

занные не только с общественным престижем, но и с перспективами их дальнейшего развития и существования [241; 481; 74; 376; 378].

Передовые педагогические коллективы всех типов профессиональных учебных заведений начали поиски адекватных новым социально-экономическим условиям и потребностям целей, принципов, содержания, форм, методов и средств обучения, а также новых типов учебных заведений [39; 325; 184; 341; 75; 306; 382; 395; 473; 48; 52; 54; 71; 188; 189]. Эти изменения происходили и происходят как под влиянием развивающейся педагогической теории, так и под воздействием практической деятельности новаторов профессионального образования. При этом различные интерпретации одних и тех же факторов ведут к различиям в подходах к реформированию учебных заведений [481; 257; 482; 325].

Многочисленные отечественные и зарубежные исследования показывают, что в условиях рыночной экономики большей конкурентоспособностью обладают рабочие, имеющие наряду с высокой производственной квалификацией хорошую теоретическую подготовку, широкий профессиональный кругозор, качества развитой профессиональной самостоятельности. Чем выше уровень образованности работника, тем, как правило, лучше его приспособляемость к постоянно меняющимся социальным отношениям и производственным условиям [345; 251; 69; 98; 140; 147]. Образованность стала фактором, положительно влияющим на уровень социальной защищенности работника.

В сознании молодых людей и их родителей указанные тенденции преобразуются в падение престижа профессиональных учебных заведений, дающих учащимся односторонне специализированную профессиональную подготовку к чисто исполнительской деятельности на конкретном рабочем месте; одновременно возникла и возрастает потребность среди молодежи в углубленной ("продвинутой") профессиональной подготовке [257; 17; 481; 184; 121; 141; 156; 206].

Она включает в себя знания, умения и навыки, позволяющие работнику не только осуществлять традиционно понимаемые исполнительские трудовые функции рабочего, но и самому управлять своей (и не только своей) профессиональной деятельностью [61; 184; 161; 205]. Таким образом, возникла и развивается потребность в подготовке рабочих, готовых не только к испол-

нительскому, но и к управленческому продуктивному труду [345; 251].

Подготовка к исполнительской производственной деятельности традиционно связана со средним и средним профессиональным образованием. Управленцев готовит, как правило, высшая школа [123]. Отсюда становится понятным, почему с началом рыночных реформ целый ряд средних ПТУ стали преобразовываться в профессиональные учебные заведения “продвинутого” типа — высшие профессиональные училища (ВПУ), профессиональные лицеи и колледжи (сейчас за большинством из них закрепились названия “технический (или профессиональный) лицей”).

На первых порах для такой трансформации достаточно было перенести до 35% учебных дисциплин из курсов вузов и техникумов в учебные планы профессиональных училищ. Но если в начале 1990-х гг. в ВПУ преобразовывались лишь лучшие с точки зрения педагогических коллективов, учебно-методического обеспечения и материально-технической базы училища, то сегодня “высшими” (ВПУ или лицеями) себя называют иногда такие заведения, которые нельзя назвать и “средними” [203; 481; 45; 92]. Поэтому неудивительно, что если в 1991 г. в стране было лишь 77 лицеев, то в 1993 г. их количество увеличилось более чем в 4 раза и достигло 328, в 1995 г. их уже было 482, а в настоящее время — почти 700, т. е. за последние шесть лет количество лицеев возросло в 9 раз. Соответственно выросла и численность учащихся: с 49,5 тыс. в 1991 г. до более чем 400 тыс. в настоящее время [280, с. 143; 266, с. 5]. При этом необходимо учитывать, что общее количество учебных заведений начального профессионального образования в стране только за последние пять лет постоянно уменьшается — с 4231 в 1991 г. до 4176 в 1997 г. [280; 266].

Условия рыночной экономики исключили государственную монополию на управление начальным профессиональным образованием. Переход к рыночным отношениям тесно связан с возникновением рынка труда, где рабочая сила выступает в качестве товара. Региональные особенности этих условий диктуют свои специфические условия. Прежде всего это поиск новых образовательных структур и новых стратегий подготовки специалистов; использование разнообразных источников финансирования, формирующих заказ училища; изменение содержания и тех-

нологии обучения, обеспечивающих учебный процесс для подготовки требуемых специалистов [325; 398; 391].

Достаточно кардинальные изменения в новой жизненной ситуации ярко высветили состояние начального профессионального образования в условиях происходящих реформ. Система профессионального образования в том виде, в каком она сложилась к настоящему времени в России, оказалась одной из самых консервативных образовательных систем и по организационному построению образовательного процесса, и по управлению учебными заведениями, и по содержанию образования, и по нормативно-правовому статусу выпускников (см. п. 1.1) [403; 404; 405; 420; 367; 14; 154; 170; 171; 79; 80; 62].

Попыткой адекватной модернизации учебных заведений начального профессионального образования стало создание новых типов учебных заведений: высших профтехучилищ, технических лицеев, колледжей, профессиональных школ и т. д. [257, с. 33; 45; 41]. Характерной особенностью этого процесса является то, что движение за реорганизацию профессионального образования идет “снизу” [451; 454; 74].

Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации¹ по-своему отреагировало на основные изменения в начальном профессиональном образовании, где за короткий промежуток времени накопился определенный опыт, позволяющий обозначить теоретические подходы к перестройке начального профессионального образования, обобщить направленность и содержание реорганизации образовательных процессов, выявить, насколько происходящие перемены отражают разрешение различных противоречий, скорректировать работу по моделированию новых типов учебных заведений [145; 344].

Различные варианты системы взглядов на проблемы реорганизации профессиональной школы находят отражение в концептуальных положениях учебных заведений, научно-исследовательских организаций, в частных мнениях, в зарубежном опыте [160; 345]. Изучение этих работ способствует обобщению важных аспектов модернизации образовательного процесса учебных заведений начального профессионального образования.

¹ Приведено последнее название министерства, хотя за последние годы оно трижды трансформировалось.

В этом процессе можно выделить несколько основных направлений. Прежде всего, формирование новой стратегии системного проектирования. Как правило, за основу концептуального видения принимаются цели, задачи, организация и содержание профессионального образования. Изучение концептуальных целеполаганий показывает, что они отражают ведущие тенденции современных требований, способствуют вариативным подходам к проектированию педагогического процесса, имеют определяющее значение в развитии профессионального образования.

Так, концепция развития высших профессионально-технических училищ Харьковского инженерно-педагогического института (1991) ориентирована на модель воспитательно-образовательного заведения, в котором осуществляется формирование целостной личности и ведется профессиональная подготовка рабочих, техников-бригадиров, младших инженеров-мастеров. Организация процесса осуществляется посредством ступенчатого обучения в соответствии со способностями учащихся.

Научно-исследовательский институт профессионально-технического образования РАО (Санкт-Петербург) в 1991 г. в качестве главной цели высших профтехучилищ определил необходимость расширения подготовки квалифицированных рабочих нового типа, которые должны иметь среднее образование, глубокие профессиональные знания, умения и навыки по интегративным профессиям, владеть научной организацией труда, культурой производства, экономическими и правовыми знаниями.

Представляют интерес предлагаемые варианты организации образования в ВПУ. Прежде всего, ВПУ является элементом системы непрерывного образования в части подготовки рабочих повышенного уровня квалификации и широкого профиля. В зависимости от условий ВПУ могут существовать либо как самостоятельные учебные заведения, либо в форме отраслевого или территориального центра, либо в составе учебно-профессионального комплекса типа “ВПУ-техникум-вуз”. Структура образования предполагает ступенчатую подготовку и возможность “выхода” на каждом этапе обучения с соответствующим дипломом. Завершающая ступень обеспечивает подготовку техников и инженеров [184; 325; 117; 149].

Несколько иную интерпретацию имела одна из концептуальных идей Свердловского инженерно-педагогического института

квалификации посредством интеграции профессиональной, производственной и общеобразовательной подготовки. Обозначены также некоторые позиции в отношении проблем гуманизации и гуманитаризации в профессиональной школе.

Несмотря на прогрессивность процесса трансформации учебных заведений начального профессионального образования, все участники этого огромного педагогического эксперимента стали своеобразными заложниками жесткой государственной иерархии профессионального образования: высшее образование — среднее профессиональное образование — начальное профессиональное образование. По существу, так и не удалось решить вопросы о статусе выпускника профессионального лица, его квалификации, документе об образовании, месте на производстве и т. д. Самое большое, чего удалось достигнуть некоторым лицам, — это создать сопряженные учебные планы с родственными вузами (т. е. стать “мостиком” в высшее образование) или получить лицензии на право подготовки техников (среднее профессиональное образование). Понятно, что и то и другое не соответствуют целям начального профессионального образования, так как “на выходе” уменьшают число подготавливаемых рабочих.

По-видимому, именно поэтому в 1997 г. вышел приказ Министерства общего и профессионального образования России, запрещающий осуществление в профессиональных училищах профессионально-образовательных программ повышенного по сравнению с начальным образовательного уровня.

Необходимо отметить, что несмотря на отдельные изменения начальное профессиональное образование продолжает оставаться относительно замкнутой и корпоративной системой, с трудом воспринимающей многие демократические преобразования в средней общеобразовательной и профессиональной школе, высшем профессиональном образовании и ориентирующейся на устаревшие социально-педагогические установки [257, с. 26—34].

Учреждения начального профессионального образования до сих пор не только не смогли разрешить противоречия, традиционно характерные для этой системы, но и накопили новые, связанные с изменением социально-экономических, политических и духовных условий их развития.

2.5. Проблемы и противоречия начального профессионального образования

Анализу проблем и противоречий системы начального профессионального образования в отечественной педагогике посвящены многие специальные исследования [23; 145; 235; 237; 222; 257; 258; 340; 41; 353]. В наиболее детализированном и систематизированном виде они представлены в работах С. Я. Батышева, А. П. Беляева, Б. С. Гершунского, Р. С. Гершунской, В. И. Загвязинского, Г. Е. Зборовского, Л. М. Зелениной, Л. М. Кустова, В. С. Лазарева, А. Н. Лейбовича, В. А. Мясникова, А. Я. Найна, А. М. Новикова, В. Д. Семенова, Л. М. Сидона, В. С. Собкина, И. А. Тагунова, М. И. Фишера, В. Э. Фрейдман, В. В. Шапкина [438; 241; 248; 382].

Ученые и практики уже с конца 1980-х гг. отмечают кризис в теоретической профессиональной педагогике [74]. Известно, что наиболее существенный недостаток современной профессиональной педагогики — ее отрыв от реальных запросов широко понимаемой практики. Можно согласиться с академиком Б. С. Гершунским, что “этот недостаток инвариантен: он относится ко всем звеньям единой системы непрерывного образования. В научных подразделениях бывшей Академии педагогических наук никогда не уделялось должного внимания систематическому и многоаспектному изучению реальных запросов практики, того фактического спроса, который должен порождать соответствующие предложения со стороны педагогов-ученых. ...На этапе изучения практики педагогика как наука должна в полной мере реализовать свои описательные, объяснительные и диагностические функции. При этом запросы практики должны изучаться не пассивно. Напротив, педагогическая наука должна быть заинтересована в активном формировании потребностей практики, в стимулировании учителей и преподавателей строить свою работу на основе научных рекомендаций, передового и новаторского педагогического опыта” [438, с. 19; 224].

При этом педагогика профессионального образования должна реализовывать и органически присущую ей прогностическую функцию, позволяющую не только констатировать существующее состояние практики, но и активно предвидеть назревающие тенденции как во внешней по отношению к системе образования среде, так и в самой системе начального профессионального образования и педагогической науке.

Для надежного прогнозирования в современной профессиональной педагогике должны повыситься теоретический уровень и уровень осмысления наблюдаемых явлений и фактов. В новые условия, как известно, переносится не сам опыт, а идея, мысль, выведенные из опыта. Именно поэтому приоритетное значение в профессиональной педагогике приобретают теоретико-методологическая деятельность, развитие фундаментальных исследований, в том числе и специально организованных прогностических исследований и разработок [260; 242].

Кризис в профессиональной педагогике “во многом объясняется явной недооценкой именно фундаментальных, прогностических разработок, малочисленностью и невысокой отдачей тех научных подразделений, которые призваны теоретически осмысливать происходящие в обществе и в сфере образования явления и с необходимым упреждением способствовать принятию научно обоснованных управленческих решений” [438, с. 20].

Построение и обоснование полноценной концепции в профессиональной педагогике — сложная комплексная проблема междисциплинарного характера. В ней должны быть синтезированы, как уже отмечалось ранее, не только собственные положения профессиональной педагогики, но и данные смежных наук, так или иначе связанных с проблемой человека: философии, психологии, социологии, медицины, физиологии, экономики, культурологии и т. д. В современной профессиональной педагогике таких междисциплинарных теорий пока еще очень мало. Их построение возможно только на основе координации научно-исследовательской деятельности представителей разных наук, организации системных, комплексных научных разработок как теоретического, так и прикладного характера. Только серьезный междисциплинарный подход позволяет на подлинно научной основе решать вопросы стратегии развития образования [227; 470; 322; 120; 230; 231].

В то же время теоретическое знание само по себе не может быть адекватно использовано в массовой практике учреждений начального профессионального образования. Необходимо перевести теоретическое знание на язык методики, понятный каждому преподавателю и мастеру производственного обучения. Эту функцию педагогической науки обычно называют проективно-конструктивной. Именно на этой основе разрабатываются учебные планы, программы, учебники, методические пособия и дру-

гие материалы аналогичного типа [294; 260; 120; 6; 82; 86; 108; 109; 193; 255; 288; 293].

Педагогическая наука, разработав в теории и методологии методы прогнозирования целей и содержания образования, не смогла довести их до массового практического использования. В результате этого учебные планы и программы начального профессионального образования оказываются перегруженными устаревшим материалом, который оперативно не обновляется и не корректируется. Этот недостаток нетерпим в сфере НПО, которая по самой своей сути должна оперативно реагировать на инновации в науке и технике, динамичные потребности производства [438; 201].

Теоретики образования признают, что “педагогическая наука в вопросах воспитания долгое время лишь выполняла социальный заказ государства на формирование некоего надуманного типа личности, она не нашла в себе достаточно сил для активного противодействия авторитаризму государственной командно-административной системы, ее теоретико-методологические установки в вопросах воспитания были, по существу, канонизированы и длительный период ориентировали массовую практику на... примитивно классовый подход к воспитанию, отягощенный практически полным отрицанием альтернативных воспитательных концепций, в том числе религиозных, общечеловеческих, внепартийных и внеклассовых” [438, с. 17].

Давая характеристику всей системы начального профессионального образования страны с позиций институционального подхода, можно согласиться с исследователями, которые отмечают, что она до сих пор развивается как локальная, во многих отношениях изолированная от динамичных потребностей науки, техники и производства система, обладающая повышенной и совершенно недопустимой в наши дни инерционностью, с опозданием реагирующая на актуальные, а тем более перспективные потребности экономической сферы общества.

В системе начального профессионального образования так и не сложились преемственные связи между базовым и профессиональным образованием. Профессиональные училища крайне медленно реагируют на динамичные потребности научно-технического прогресса, содержание традиционных учебных курсов годами и даже десятилетиями остается практически неизменным, а жесткая, авторитарная система управления НПО до само-

го последнего времени препятствовала проявлению индивидуального творчества профессионально-педагогических работников и коллективного творчества педагогических коллективов в определении содержания профессионального образования, создающего предпосылки для дальнейшей успешной профессионализации и социализации [470; 438].

Ущербная ориентация профессиональных училищ на узкоспециализированную подготовку учащихся к трудовой деятельности на конкретном рабочем месте на “базовом предприятии” привела к отрыву НПО от других звеньев образования, надолго затормозила реализацию самой идеи непрерывного образования, когда и общеобразовательная, и профессиональная подготовка в сочетании с общекультурным, гуманистическим становлением личности сопровождают человека на протяжении всей его жизни, создавая условия для осознанного выбора каждым человеком именно того направления образования и самообразования, которое в наибольшей мере соответствует его духовным интересам, мотивам, ценностным ориентациям, способствует росту профессиональной самостоятельности, социально-профессиональной мобильности и в конечном счете повышению социальной защищенности [257; 407; 354; 49; 381].

Вместе с тем из стен училищ НПО нередко выходят учащиеся, пополняющие ряды граждан, не имеющих элементарной правовой и политической культуры, не умеющих жить в условиях демократии и гласности, не обладающих развитой социально-политической ответственностью. Как отмечалось в документах Министерства образования России еще в 1996 г., именно они “создадут основу для роста криминогенной среды” [280, с. 17].

В настоящее время система НПО переживает сложный период. Очень резко обозначился отрыв деятельности системы профобразования от перестройки экономики страны, требований перехода к рыночным отношениям [398; 391].

Кризисное состояние, в котором оказалось начальное профессиональное образование в России, характеризуется следующими данными [438, с. 76—78].

1. В 1990-е гг. сложилась устойчивая тенденция сокращения контингента обучающихся в профучилищах (табл. 2.2).

Сложившаяся система планирования контингента учащихся НПО не учитывает возможности учебно-материальной базы учебных заведений, потребности регионов в трудовых ресурсах,

Таблица 2.2

Количественные характеристики учреждений начального профессионального образования России¹

Год	Число учебных заведений	В них учащихся, тыс. человек	Выпущено рабочих, тыс. человек
1940	1063	423	290
1960	2317	677	445
1970	3257	1406	995
1980	4045	1947	1399
1985	4196	1987	1378
1986	4383	2136	1376
1987	4419	2223	1374
1988	4386	2120	1435
1989	4346	2016	1345
1990	4328	1867	1272
1991	4321	1841	1141
1992	4269	1773	1039
1993	4273	1742	922
1994	4203	1699	878
1995	4166	1699	841
1996	4176	1694	773
1997	4144	—	—

¹ По данным Министерства общего и профессионального образования РФ.

что приводит к перепроизводству малоквалифицированных рабочих-операционников, она не способна ориентироваться на перспективные изменения структуры специалистов, занятых в народнохозяйственном комплексе. Поэтому неудивительно, что Министерство образования страны признает, что учащиеся профучилищ “в очень недалеком будущем окажутся совершенно неспособными на рынке труда” [280, с. 17].

Только за последние пять лет количество выпускников дневных учебных заведений системы НПО, получивших многолетнюю профессиональную подготовку, не востребованную на рынке труда, увеличилось с 2,2 тыс. человек в 1991 г. до 17,5 тыс. человек в 1996 г., т. е. почти в 8 раз выросло количество безработных выпускников. С другой стороны, если в 1991 г. безработица среди выпускников составляла 2,6%, то в 1996 г. — уже 31,8%, т. е. ее уровень вырос в 12,2 раза (табл. 2.3).

2. Отсутствуют научно обоснованные подходы к рациональному размещению сети профессиональных училищ, что привело к ситуации, при которой более 360 малых и средних городов Рос-

7. Не соответствует современным потребностям структура профессий, по которым ведется подготовка будущих рабочих в системе НПО (табл. 2.4). Крайне низок удельный вес подготовки рабочих для предприятий и организаций непроеизводственной сферы: в общем объеме подготовки он составляет лишь 10%. В то же время потребности в квалифицированных рабочих, занятых в сфере обслуживания, торговли и общественного питания, непрерывно возрастают, а система российского начального профессионального образования удовлетворяет их только на 10—15%.

Таблица 2.4

Подготовка рабочих по определенным профессиям, тыс. человек

Показатель	Годы						
	1980	1985	1990	1992	1993	1994	1995
Подготовлено рабочих	1399,3	1378,1	1271,5	1038,9	921,5	877,9	840,0
В том числе по профессиям:							
промышленности	487,9	507,3	428,4	360,0	319,0	182,5	—
сельского хозяйства	383,3	359,6	194,3	170,0	163,9	123,8	120,0
транспорта	151,1	143,7	182,6	137,3	101,5	123,5	110,0
связи	16,2	13,2	10,7	9,4	7,3	5,7	—
строительства	255,8	238,1	241,6	147,3	116,5	114,0	—
торговли и общественно- го питания	49,1	57,9	116,5	105,0	99,8	99,8	—

8. В последние годы обострилась проблема дефицита высококвалифицированных рабочих кадров, поскольку технологическая сложность работ растет значительно быстрее, чем уровень квалификации рабочих. Так, если в 1960 г. уровень квалификации рабочих в строительстве отставал от уровня технологической сложности выполняемых работ на 0,3 разряда, в 1987 г. — на 0,38 разряда, то в начале 1990-х гг. — уже на целый разряд. В целом же темпы технологического усложнения выполняемых работ в 2 раза превышают темпы роста квалификации рабочих.

9. Учебные заведения системы начального профессионального образования не популярны в молодежной среде. Проводимая среди учащихся школ работа по профессиональной ориентации, как правило, не дает нужной отдачи. Поэтому, несмотря на определенный рост престижа системы в 1980-е гг., в настоящее время лишь около 6% выпускников средней школы (по данным Минобразования России) ориентируются на поступление в профучилища [280, с. 142; 265; 268; 371; 372; 232; 233; 234; 246; 287].

10. Развитие сети профучилищ, организация подготовки специалистов по новым специальностям, создание новых типов учебных заведений (ВПУ, технических лицеев, агролицеев, колледжей) осуществляются без должного всестороннего анализа ситуации, создания необходимых условий для качественного развития системы НПО. Не прекращаются попытки в отдельных территориях искусственно свернуть существующую сеть профучилищ, передать их учебные комплексы для размещения коммерческих структур, управленческих органов и др.

11. Наиболее нетерпимым в системе начального профессионального образования является то, что при самом запущенном в педагогическом отношении контингенте учащихся она укомплектована самыми низкоквалифицированными педагогическими кадрами. 80% мастеров производственного обучения не имеют высшего образования. У трети из них такие же рабочие разряды, как и у выпускаемых специалистов, или даже ниже. Таким образом, профучилища не имеют своего педагога. Это приводит к тому, что педагогические коллективы училищ укомплектовываются специалистами любого профиля, в том числе и непрофессионалами.

В России не создано достаточных “мощностей” по специализированной подготовке и повышению квалификации профессионально-педагогических работников. Два профессионально-педагогических вуза, 37 инженерно-педагогический факультетов технических вузов, 60 индустриально-педагогических колледжей и техникумов и Всероссийский институт повышения квалификации работников ПТО не полностью удовлетворяют потребности системы начального профессионального образования.

12. До сих пор не создан эффективный механизм управления системой НПО. Децентрализация и регионализация в этой области — явления, несомненно, позитивные. Они позволяют конкретизировать деятельность учебных заведений с учетом специфики производственной среды соответствующего региона, разделить и консолидировать функции федеральных, региональных и муниципальных властей в финансировании и материально-техническом обеспечении учреждений НПО, объективировать процессы аттестации и аккредитации учебных заведений, в том числе нового типа (как государственных, так и негосударственных), укрепить связи со службами труда и занятости в целях наиболее

полного удовлетворения образовательных потребностей населения [438].

Вместе с тем явное ослабление управленческих функций на федеральном уровне чревато снижением качества подготовки рабочих из-за существенных различий регионального и местного компонентов стандартов профессионального образования. Это создает трудности в естественной миграции работников в поисках наиболее выгодного рынка труда, усложняет проблемы централизованного оснащения учебных заведений современным (особенно дорогостоящим) учебным оборудованием, средствами обучения, учебниками и учебно-методическими пособиями.

13. Темпы технологического усложнения выполняемых работ все более превышают темпы роста квалификации рабочих. Кроме того, при подготовке профессиональных кадров надо ориентироваться не только на государственные предприятия, но и на предприятия с другими формами собственности. Ожидается, что к 2005 г. на частных предприятиях будет занято 20–25% работающих, в кооперативах — 15–20%, на предприятиях других типов, в том числе акционерных, — 10–15% [438, с. 80].

Развитие негосударственного сектора экономики уже сейчас ужесточает требования к качеству образовательных услуг. Жесткий конкурентный отбор при приеме на работу резко повышает критерии и параметры качества профессиональной подготовки, делает более действенной систему контроля за ее результатами и ставит на грань банкротства те учебные заведения НПО, которые не обеспечивают эти параметры [257; 398; 391].

Развитие рынка рабочей силы, выход нашей страны в единое экономическое мировое пространство с его конкуренцией на международных и внутренних рынках, введение в действие Закона о въезде и выезде граждан, а также массовое привлечение предприятиями и организациями для работы на территории России иностранных рабочих также требуют резкого повышения качества подготовки квалифицированных рабочих в системе НПО [77, с. 168—170; 345; 27; 257; 280].

В данном контексте низкий уровень профессиональной подготовки в системе НПО не только резко сужает возможности россиян на внутреннем и внешнем рынках труда и, как следствие, ограничивает социально-экономическую свободу граждан, но и способствует формированию национально-замкнутой профессиональной культуры народа.

14. Традиционная иерархия квалификаций, определяемая принципами системы тарификации, в своем нынешнем представлении не устраивает современного работодателя, который предпочитает платить не за разряд (или категорию), а за качественное и быстрое исполнение работы [438, с. 81; 257].

Тем не менее рыночная экономика нуждается в рабочих разного уровня квалификации. Отсюда возникает необходимость создания новой квалификационной структуры и организации дифференцированного подхода к подготовке кадров различных уровней квалификации. Количественно и качественно профилизация профессиональных учебных заведений должна быть приведена в соответствие с новой экономической структурой [438, с. 81].

15. Система начального профессионального образования в том виде, в каком она сложилась к настоящему времени в России, является одной из самых консервативных образовательных систем и по организационному построению образовательного процесса, и по управлению учебными заведениями, и по содержанию образования, и по нормативно-правовому статусу выпускников.

Жесткость, управляемость системы начального профессионального образования в советский период обеспечивались следующими средствами:

- малозвенностью структуры управления училищем (Госпрофобр — областное управление — училище);
- полной регламентацией жизни училища: учебного плана, финансирования, штатного расписания, воспитательной работы, перечня профессий и т. д.;
- искусственным разделением педагогов по профессиональному признаку, что вело (и ведет) к социально-экономическим различиям и противопоставлению двух взаимосвязанных групп единого педагогического коллектива (преподавателей и мастеров производственного обучения). Педколлективы училищ разделены на педагогов и мастеров не только по уровню образованности, по педагогическим воззрениям, которые они исповедуют, но также и по системе оплаты труда, по продолжительности отпусков и т. д.;
- ослаблением зависимости училища от предприятий и ориентацией его преимущественно на соответствующие государственные органы управления. Это достигалось тем, что професси-

ональное училище несло ответственность только за планы приема и выпуска, а не за качество подготовки учащихся.

Материальное благополучие работников училища, его престиж, дотации на развитие — все ставилось в зависимость не от эффективности работы, а от точности следования директивам государственных органов, от выполнения валовых плановых показателей. Многолетние традиции, сложившиеся в таких условиях, до сих пор влияют на профессиональный стиль мышления работников НПО.

16. Неупорядоченность системы управления профобразованием привела к резкому снижению качества подготовки рабочих кадров, особенно по новым, перспективным профессиям, отражающим интересы производства. Это произошло, во-первых, из-за того, что “сегодня понятие “базовое предприятие” отмирает” [257, с. 30], т. е. традиционная для советского ПТУ директивная связь с производством разрушилась; во-вторых, из-за свойственной работодателям особенности осознавать только текущие образовательные потребности своих рабочих (см. п. 2.1), усугубленной экономическим кризисом. Современные руководители промышленности не развивают договорные отношения с учебными заведениями НПО. Если даже в 1991 г., когда еще существовала командно-административная система руководства промышленностью и НПО и в директивном порядке заключались так называемые прямые хозрасчетные связи с предприятиями, по договорам с предприятиями училось лишь 27,7 тыс. человек, что составляло 3,4% от общего числа выпускников, то в настоящее время из-за отсутствия заинтересованности со стороны предприятий эти отношения практически отсутствуют [438, с. 77].

17. Призыв в ряды Вооруженных Сил выпускников профессиональных училищ сразу после его окончания приводит в большинстве случаев к их полной профессиональной дисквалификации.

18. Не способствует качественной подготовке рабочих в стенах профшколы и тупиковый с социальной точки зрения характер начального профессионального образования. Из всех видов профессиональной подготовки только подготовка рабочего ограничена образовательным “потолком” на уровне среднего образования.

Действительно, в рамках рабочей профессии человек даже с большим жизненным опытом, длительным стажем безупречной

работы, очень высоким профессиональным мастерством и рядом официально обречен быть работником более низкого социального статуса, чем, например, начинающий инженер [294; 295; 296; 297]. Таким образом, общество априорно признает за последним наличие большего социального опыта вне зависимости от индивидуальных качеств и социально-демографических характеристик рабочего. Напрашивается аналогия с тем, что было несколько столетий назад при сравнении, например, умудренного профессиональным и жизненным опытом ремесленника-мастера и подростка-дворянина, когда последний априорно считался человеком большей культуры, интеллекта и более развитых душевных качеств (благородство, честь, совесть). Это была дискриминация по происхождению, обусловленная наличием прирожденного статуса [432; 135; 65]. Ситуация с современными рабочими — это в какой-то степени дискриминация по профессиональному признаку.

19. Тупиковый характер современного начального профессионального образования заключается в том, что общество официально не признает за рабочим права на саморазвитие, т. е. на “удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования” [123, с. 21] (см. п. 1.1). Например, рабочий-сварщик шестого разряда принципиально не может иметь высшего образования без изменения профессии: так, заканчивая факультет сварочного производства технического университета, он одновременно *меняет профессию*, получая квалификацию “инженер”. Следовательно, в данном случае он прерывает свое образование как образование рабочего. В то же время человек, выбравший, к примеру, профессию музыканта, может, не меняя специальности (пианист), пройти все уровни образования (начальная, средняя музыкальная школа, музыкальное училище, консерватория). Аналогично дело обстоит с инженером: успешно закончив аспирантуру и докторантуру, он все равно сохраняет квалификацию “инженер”. Таким образом, начальное профессиональное образование в сущности является тупиковой ветвью профессионального образования.

Идущий в стране процесс массового создания на базе ПУ высших профессиональных училищ, технических лицеев и других подобных профессиональных учебных заведений является отражением стихийных попыток разрешения указанных проблем. Однако часто в этом процессе форма подменяет содержа-

3.1. Высшее рабочее образование как путь реформирования НПО

Прежде чем изложить пути и средства разрешения сформулированных выше специфических противоречий начального профессионального образования, необходимо рассмотреть социальный заказ на работника нового типа.

Понятие “социальный заказ на специалиста”, еще недавно широко используемое в отечественной общественно-политической, социологической и педагогической литературе, в настоящее время практически исчезло из обихода [274; 345; 49; 74; 398]. И это понятно: в советской общественно-политической литературе под ним понималась осознанная обществом и выраженная государственно-партийными структурами общественная потребность в работнике, обладающем определенными качествами [87; 217; 216; 215]. Аналогично этот термин понимался в педагогической теории и практике [74]. В такой трактовке социальный заказ отличался от абстрактной общественной потребности в специалисте тем, что под ним подразумевалось проявление общественной потребности, которая не только осознается, но и требует своего удовлетворения, в том числе и в сфере профессионального образования [74; 216]. Отказ от этого понятия в дальнейшем был вызван тем, что социальный заказ предусматривал жесткое единство интересов общества и государства, а это принципиально невозможно в условиях любого проявления такого атрибута демократии, как плюрализм [73; 74; 257].

Понятие “социальный заказ” в марксистской трактовке предусматривало синхронизацию интересов лишь партии и государства, личность из этой системы исключалась. Но, как известно, субъектом потребности, т. е. носителем предметно-практической деятельности, выступают не только государственные и пар-

тийные органы, но и личность. Исключение последней вело к тому, что директивные решения государственных и партийных органов по реализации социального заказа воспринимались личностью как искусственные и на индивидуальном уровне не воспринимались [435]. И это понятно, поскольку любая, даже актуальная потребность, если она не затрагивает интересов личности, безусловно, останется только на идеальном уровне.

Для действительной и естественной реализации различных потребностей, существующих в обществе необходимо, на наш взгляд, ввести новое понимание социального заказа как “сквозных”, универсальных для личности, общества и государства потребностей, выдвигаемых в качестве единых требований. Данные требования могут носить латентный характер, т. е. не осознаваться вообще или осознаваться лишь ограниченной группой субъектов.

В дальнейшем применительно к системе начального профессионального образования мы будем использовать понятие “социальный заказ на работника” именно в такой трактовке.

Прежде чем сформулировать социальный заказ на работника в соответствии с новыми реалиями, необходимо, учитывая проанализированные ранее частные социально-экономические, политические и духовные явления, выявить доминирующую в современном социуме тенденцию, которая детерминирует не только глобальные, но и локальные изменения в системах подготовки рабочих в странах, конкурирующих с Россией.

Сложные и противоречивые социальные процессы требуют принципиально нового подхода к пониманию сущности такого многоаспектного явления человеческой истории, как цивилизация.

Не касаясь дискуссии, развернутой в научных кругах, отметим, что методологически ценным для анализа проблем рабочего образования является подход к пониманию цивилизации и человека в ней, сформулированный в исследовании В. Шукшунова и других авторов [263]. Трактовка цивилизации авторами соотносится главным образом со средствами производства или с основой, на которой осуществляется производство, что видно из приведенной ниже табл. 3.1.

Можно согласиться с П. Н. Новиковым, что подобный подход является по сути своей технократическим, поскольку системообразующими факторами здесь выступают метод и факторы

Соотношение видов цивилизации с различными аспектами технологии

Аспекты технологии	Вид цивилизации		
	Аграрная	Индустриальная	Постиндустриальная
Первичный продукт	Пища	Товары	Услуги
Первичный фактор производства	Земля	Капитал	Знания, опыт и нравственность
Характер производства	Кустарное	Механизированное	Автоматизированное
Роль машины или орудия труда	Продолжение или замена органов человека	Замена силы человека и животных	Усиление интеллекта человека
Главные виды технологий	Ручные и орудийно-ориентированные	Энергетические и машинно-ориентированные	Организационные, деятельностные, информационные
Роль человека в производстве	Мастеровой	Оператор машины	Творец и организатор

производства в их историческом развитии и упущены некоторые другие аспекты и институты цивилизации как системного явления. Но в ракурсе оценки роли человеческого фактора и такой подход дает возможность прояснить некоторые моменты.

Главной объективной тенденцией изменения места и роли человека в данной системе понимания цивилизации является его систематическое движение от роли исполнителя, мастерового к роли создателя, творца и организатора.

По мнению авторов указанной концепции, это связано с тем, что развитие технологических цивилизаций, уже просматриваемые контуры постиндустриального общества влекут за собой коренные изменения в субстанции первичного фактора производства: земля — капитал — знания, опыт и нравственность. Ключевыми технологиями становятся именно личностные: деятельностные, организационные, информационные, а не машинные, как ранее. Соответственно главными факторами производства являются знания и опыт человека. Человек выступает как творец, а не как придаток машины, хотя бы и в качестве оператора.

Главный для нас вывод, вытекающий из данного понимания содержания цивилизации и места в ней человека, может быть определен как объективное наличие вектора направленности человека на непрерывное поступательное движение по формированию производственной среды своей жизнедеятельности на основе расширения знаний и использования их в режиме инноваций, т. е. в режиме формирования своего будущего состояния [150; 180].

Но есть и несколько иные аспекты осмысления сущностных моментов развития человечества с позиций технологической критериальности в контексте возрастания роли человека как интеллектуальной составляющей производства. Нам представляется интересной следующая дискуссия по этому поводу.

А. И. Половинкин на основе обобщения мнений ряда авторов формулирует следующие четыре фундаментальные функции трудового процесса:

- технологическую, связанную с преобразованием предмета труда из некоторого начального состояния в конечное;
- энергетическую, связанную с преобразованием энергии к виду, необходимому для реализации технологического процесса;
- функцию управления процессом обработки;
- функцию планирования и принятия решения.

Эти функции, по мнению А. И. Половинкина, последовательно и в разные периоды времени передавались техническим системам, по мере того как исчерпывались возможности человека реализовывать их [263].

Так, в частности, в зависимости от вида цивилизации различные аспекты технологии эволюционируют следующим образом.

Роль машины или орудия труда:

• аграрная цивилизация — продолжение или замена органов человека;

• индустриальная — замена силы человека и животных;

• постиндустриальная — усиление интеллекта человека.

Главные виды технологий:

• аграрная цивилизация — ручные и орудийно-ориентированные;

• индустриальная — энергетические и машинно-ориентированные;

• постиндустриальная — организационные, деятельностные, информационные.

Общая логика развития труда — от простого физического до сложного умственного. Причем за основу классификации берется не традиционно привилегированный труд интеллигента, а труд рабочего (ремесленника) [263]. Естественно, каждая цивилизация выдвигает свои специфические требования к системе подготовки рабочих (ремесленников). Поэтому каждая из них имеет свою, адекватную ее сущностным характеристикам систему подготовки рабочих кадров (см. пп. 2.1, 2.2, 2.3).

Применительно к современным тенденциям развития начального профессионального образования уместно привести высказывание А. Н. Леонтьева: “Профессиональное образование — это производство прежде всего человека как человека, а не как роботоподобного существа, автоматически выполняющего набор профессиональных функций. К любому такому набору нужна еще “прибавка” от себя: какая-то частица Вашего личного представления о том, как его легче выполнить” [263]. И далее, если говорить о профессиональной педагогике как об обновляющейся науке, то приоритетным для нее является прежде всего создание гармонично развитой социально-педагогической инфраструктуры общества, т. е. достижение такого состояния общества, его социальных институтов, общественных отношений, при котором между личностью и обществом возникает гармония, всегда проявляющаяся в гражданском согласии и сотрудничестве [143; 144].

Формирование и постоянный прирост знаний, прежде всего фундаментального характера, в виде устойчивого их ядра, являются, как верно отмечает П. Н. Новиков, одними из основных условий реализации опережающего профессионального образования именно рабочих [263].

В этой связи рассмотрим некоторые аспекты фундаментализации образования в свете исследуемой нами проблемы, имея в виду, что знание базового тезауруса и умение им пользоваться все более необходимо в профессиональной деятельности высококвалифицированного рабочего, какой она представляется в соответствии с требованиями современного рынка труда [345; 239].

Фундаментализация образования является одной из мировых тенденций его развития. Смысл этой тенденции заключается в превращении образования в подлинный фундамент материальной и духовной, теоретической и практической, экономической,

социальной, политической, культурной и иной деятельности. Фундаментализации образования способствует принципиально иной характер работы человека с информацией, компьютеризация этого процесса, появление новых интенсивных методик обучения и др. [251; 261].

В. П. Беспалько подчеркивает, что образовательные стандарты ни в коем случае нельзя отождествлять с теми, которые приняты в технике и производстве уже потому, что производственно-технические стандарты задают максимально достижимый уровень исполнительской деятельности, а образовательные — минимальный, ниже которого образование как приобретенная способность к некоторой деятельности не обнаруживается. Он считает, что, исходя из цели сохранения и упрочения единства образовательного пространства страны, необходимо сформулировать глобальную цель общего образования в виде модели личности, наиболее соответствующей представлению о достойном гражданине данного общества. Глобальная цель — это и есть образовательный стандарт на федеральном уровне [51; 52; 90; 194].

В этой связи следует сделать вывод о том, что успехи социально-экономических преобразований в России будут определяться не количественными параметрами подготовки кадров, а спросом на качественно новую по образовательным характеристикам рабочую силу.

Современная рыночная экономика предъявляет особые требования к рабочей силе: участие в развитии производства практически на каждом рабочем месте; обеспечение высокого качества быстро меняющейся по своим характеристикам и технологически все более сложной продукции, сдерживание роста себестоимости изделий путем совершенствования методов производства и снижения затрат [263].

Все это требует повышения не только профессионально-квалификационного уровня работающих, но и в первую очередь уровня образованности. В экономически развитых странах Запада это связано с тем, что в ранг государственной политики возведена стратегия интеллектуализации общественного труда, которая реализуется по трем сопряженным направлениям:

1) утверждение творческого труда в качестве содержания деятельности работников высшего профессионального уровня (анализ показывает, что в 1990 г. работники профессий преимущественно творческого типа: специалисты, административно-

Одним из существенных проявлений социалистических отношений являлась стабильность с точки зрения гарантированного государственными органами закрепления за индивидом его социально-профессионального положения (поэтому, в частности, действительно существовало “чувство социального оптимизма”, “уверенности в завтрашнем дне” [87; 217; 216; 215]). Основанием для такого “чувства” были не профессиональные знания и качества личности, не уровень образованности, который способствовал лучшему пониманию общества, а идейно-политическая лояльность по отношению к режиму. Социально-профессиональная неподвижность — вот доминирующий тип профессиональной жизни рабочего в условиях плановой экономики [73].

Внедрение рыночных отношений даже в непоследовательной, фрагментарной форме привело к остановке морально устаревших производств, возникновению безработицы и т. д. У рабочих, подготовленных по советским образовательным стандартам *начального* профессионального образования, как показывают многочисленные исследования, исчезло “чувство уверенности в завтрашнем дне”: были ликвидированы государственные гарантии на рабочие места. *Единственной гарантией сохранения своего рабочего места для конкретных работников стали, с одной стороны, высокий профессионализм, позволяющий качественно, адекватно любым требованиям работодателя выполнять свои профессиональные обязанности, с другой стороны, высокий уровень образованности, позволяющий постоянно самостоятельно повышать уровень своего профессионализма не только в практическом, но и в теоретическом аспекте.*

Необходимо отметить, что в случае *потери работы люди с высшим профессиональным образованием мобильнее по сравнению с выпускниками НПО, лучше ориентируются на рынке труда, не только способны к модернизации своих профессиональных знаний и умений, но и при необходимости готовы как к профессиональной, так и к социальной переориентации.* Не случайно поэтому в промышленных и научных центрах страны происходит процесс притока безработных инженерно-конструкторских кадров на места, требующие высококвалифицированной рабочей подготовки, или в сферу торговли, сервиса, мелко-го предпринимательства.

Производственные потребности взаимосвязаны с экономическими, но имеют свою специфику. В настоящее время это

прежде всего потребности технологического плана. В эпоху НТР технологические изменения происходят постоянно и диктуют необходимость формирования личности рабочего, готового к быстрому освоению не только новых технологий. Ключевым понятием здесь является “освоение”. Причем, рассматривая производственные потребности институционально, во взаимосвязи с экономическими, необходимо констатировать, что рабочие России поставлены в условия *самостоятельного освоения* различных технологий.

Сформированная готовность к самостоятельному освоению технологий выступает одним из проявлений такого качества личности рабочего, как *профессиональная мобильность*. Специалисты старого типа, как правило, не гибки, ориентированы на узкие виды работ, плохо приспособляются к новым условиям. Это и понятно, так как система начального профессионального образования с момента своего основания, как уже указывалось, готовила и готовит до сих пор своих выпускников к самостоятельному освоению лишь фрагмента какой-либо устоявшейся производственной технологии.

При смене технологии рабочие, подготовленные по такой образовательной парадигме, оказываются беспомощными, а их профессиональное образование и “средняя” образованность — бесполезными, в отличие от специалистов, подготовленных по парадигме высшего образования, например инженерно-технических работников. Начальное профессиональное образование поэтому выступает в определенном смысле в качестве профессионально-квалификационного “потолка” специалиста, не позволяющего ему быстро адаптироваться к изменяющимся условиям.

Следовательно, *для подготовки рабочих, способных самостоятельно предвидеть модернизацию или смену технологии, осваивать любую производственную технологию, необходимо иметь уровень образованности, позволяющий ориентироваться во всем технологическом процессе, а не в его фрагменте, т. е. перейти от парадигмы начального профессионального образования к парадигме высшего профессионального образования рабочих.*

Социальная потребность в новом типе специалиста опирается на экономическую и производственную потребности. Под социальной потребностью мы понимаем *опосредованную* потребность государства. Главной, определяющей потребностью

государства является социальная устойчивость и стабильность. Основой устойчивого и стабильного правового демократического государства, т. е. государства, в котором политические структуры в определенной мере зависят от политического волеизъявления граждан, является социально-профессиональная устойчивость и стабильность последних. Здесь потребности государства смыкаются с потребностями личности, в частности рабочего.

Социально-профессиональная устойчивость и стабильность, уверенность рабочего в своем профессиональном будущем, как уже говорилось ранее, безусловно повышаются с введением высшего профессионального образования. Поэтому *высшее профессиональное рабочее образование выступает как социальная потребность и государства, и личности.*

Политическая потребность. Начальное профессиональное образование рабочих — это четкий уровень их компетентной включенности в административно-командную систему управления в условиях социализма всеми сторонами жизни, в том числе и сферой политики [73; 91].

В условиях даже незрелой демократии и становления гражданского общества, политического и идеологического плюрализма, свободы слова и т. д. рабочему для самостоятельного анализа и понимания сущности происходящих в обществе противоречивых социально-экономических, политических, духовных явлений уже не достаточен уровень НПО. Субъектами деятельности во всех сферах общественной жизни (политики, руководители предприятий и организаций, деятели науки и культуры и т. д.) выступают в большинстве специалисты с высшим профессиональным образованием. Для понимания и анализа социально-политических действий и процессов рабочему нужен соответствующий уровень образованности, т. е. высшее профессиональное образование. Это требование превращается в политическое в связи с тем, что оно необходимо рабочему не только для осознания тех или иных процессов в политической жизни своего государства, но и для конкретной политической практики — для осознания своего места в системе социально-политических отношений в обществе и для исполнения своего конституционного долга гражданина России.

Таким образом, *с точки зрения политической потребности также существует необходимость нового типа образования для рабочих — высшего профессионального образования.*

Духовная потребность, которую обычно в эпоху НТР связывают с интеллектуализацией труда [345] и со всеми рассмотренными выше потребностями, тоже формирует заказ на рабочего нового типа.

Речь идет о формировании нового типа личности рабочего, который был бы внутренне активным, готовым не только к профессиональной, но и к социальной мобильности, способным изменить и самого себя, и окружающую среду в соответствии с этим. В новой социально-экономической и политической ситуации возникли такие духовные условия, при которых формально свободный российский рабочий, оказавшийся непосредственно связанным не только с обществом, но и со всем миром, получил потенциальную возможность вступать в разнообразные отношения, в том числе и связанные с преобразованием общественных условий собственной жизни. Реализация этой возможности предполагает высокий уровень духовной культуры, который является производным от образованности. Наиболее высокой формальной основой для этого является высшее образование. Следовательно, можно говорить *о духовных требованиях к рабочему образованию: это должно быть высшее профессиональное образование.*

Таким образом, в настоящее время сформированы все необходимые предпосылки для определения современного *социального заказа на рабочего, заключающегося в том, что это должен быть работник нового типа, имеющий высшее профессиональное образование. В нашей работе мы назвали этот тип профессионального образования высшим рабочим образованием.*

Необходимо отметить, что понятие “социальный заказ” в последнее время стало использоваться в связи с актуализацией проблемы реформирования всей системы образования страны. Но, включая в него “согласованные интересы школы, учреждений культуры, науки, здравоохранения, *высшего и среднего профессионального образования (курсив мой. — Г. Р.)*, работодателей, личности, семьи, общества и государства” [144, с. 4], интересы начального профессионального образования, т. е. системы, готовящей рабочих, не учитывают.

Обобщая изложенное выше, удалось определить базовые профессиональные ценности рабочего с таким уровнем образо-

ванности, которые легли в основу разработанной профессиональной программы рабочего с высшим образованием [263]:

- потребность в реализации себя в производственно-технологической деятельности;
- способность к личностному и профессиональному самоопределению;
- готовность к повышению квалификации и профессиональному росту;
- конкурентоспособность и предприимчивость;
- экологическая ответственность.

На основе ценностей у рабочего должна быть сформирована определенная направленность личности: профессиональная позиция, корпоративность, готовность к освоению новых технологий и оборудования, преданность профессиональному коллективу и организации, эстетическая направленность.

Можно определить ключевые квалификации, присущие рабочему с высшим образованием:

- способность к кооперации и сотрудничеству;
- профессиональная самостоятельность и надежность;
- способность переносить нагрузки и высокая работоспособность;
- способность планировать и организовывать свою работу;
- самоконтроль и профессиональная рефлексия.

Профессионально-личностный потенциал рабочего с высшим образованием включает в себя не только направленность на профессию, но и компетентность и иные профессионально важные качества.

В компетентность личности рабочего, исходя из изложенного, можно включить социально-правовую компетентность, знание средств и технологий определенного производства, производственно-технологическую компетентность, графическую грамотность, компьютерную компетентность, эколого-экономическую компетентность и др.

К профессионально важным качествам относятся технологический интеллект, способность к оптимизации приемов труда, способность к творчеству, стрессоустойчивость, креативность, пространственное воображение, развитость органов чувств, мышечная чувствительность и координация движений, сенсорная устойчивость к запахам, быстрота реакции и др.

Обобщая сказанное выше, можно дать определение новой образовательной парадигмы: *высшее рабочее образование — это самостоятельная ветвь высшего профессионального образования, обеспечивающая готовность личности к высокому профессиональному мастерству в сфере рабочих профессий, социальной и профессиональной мобильности, к овладению высокой общей культурой.*

Целью высшего рабочего образования является подготовка рабочих соответствующей высшему образованию квалификации, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе начального профессионального, среднего (полного) общего и среднего профессионального образования.

Эти работники по социально-профессиональному статусу должны стоять на одной ступени со специалистами, имеющими высшее образование по другим профессиям и специальностям. Именно они должны стать идеалом профессионального совершенства для квалифицированного рабочего, им предстоит не только хранить мастерство и традиции рабочих профессий, но и развивать их.

3.2. Институт рабочего образования как форма реализации высшего рабочего образования

В настоящее время в России сложилась определенная система учреждений профессионального образования разного уровня. Это профессиональные училища, профессиональные лицеи, техникумы, колледжи, институты, академии и университеты. В этих учебных заведениях реализуются профессионально-образовательные программы трех уровней профессионального образования: начального (профессиональные училища и лицеи), среднего (техникумы и колледжи) и высшего (институты, академии и университеты). Помимо них существуют также различного рода образовательные центры или комплексы, в которых осуществляется подготовка специалистов по учебным планам, отражающим преемственность указанных учебных заведений (в том числе с участием средней общеобразовательной школы) [481; 184; 325; 218; 219; 262].

Несмотря на такое многообразие профессиональных учебных заведений, появившихся за последние семь-восемь лет, их

нормальное эволюционное развитие сдерживается дискретным характером признанных государством уровней профессионального образования.

Для того чтобы пояснить суть указанной проблемы, рассмотрим, например, образовательный комплекс “профессиональное училище — вуз”. Поступивший на первый курс выпускник базовой общеобразовательной школы, положим, выбрал рабочую профессию токаря. Тогда после успешного окончания третьего курса училища он получит диплом государственного образца, подтверждающий квалификацию токаря определенного разряда (как правило, 2-го) и уровень общего среднего образования. Если он пожелает учиться дальше по программе вуза, то ему придется осваивать другую (не рабочую) специальность инженера, даже если это будет инженер-механик в области металлообработки.

Инженер-механик и токарь — это, как мы уже указывали, различные профессии (по терминологии начального профессионального образования) или различные специальности (по терминологии высшей школы). Их отличие видно буквально во всем: от характера будущей деятельности до профессионально-образовательной программы подготовки. Возможно, конечно, что знания, умения и навыки токаря положительно повлияют на квалификацию будущего инженера, однако несомненным представляется следующее:

- *во-первых*, на “выходе”, после окончания высшего профессионального учебного заведения, на одного рабочего стало меньше;

- *во-вторых*, на подготовку рабочего государство зря потратило средства;

- *в-третьих*, за время обучения в вузе рабочая квалификация токаря будет утрачена;

- *в-четвертых*, определенные сложности у обучающегося возникнут на этапе перехода из училища в вуз (если специально не предприняты соответствующие меры), так как в этих учебных заведениях различны методики обучения, недельная нагрузка, кадровый состав преподавателей и пр.;

- *в-пятых*, налицо проблемы с “перепрофориентированием” в ходе непрерывного процесса профессионального образования;

- наконец, *в-шестых*, мы получили инженера, которых в стране и так больше, чем требуется, а значит, с большой долей вероятности — безработного инженера.

Исходя из изложенного необходимо отметить, что действующее ныне в Законе об образовании положение о том, что “лица, имеющие начальное профессиональное образование *соответствующего профиля* (курсив мой. — Г. Р.), могут получать высшее профессиональное образование по сокращенным ускоренным программам” [123, с. 21], является некорректным, так как право на получение высшего *профессионального* образования юридически обусловлено *сменой первоначальной профессии*, т. е. человека вне зависимости от его интересов и желаний *заставляют* с точки зрения содержания и направленности специальной подготовки сменить профессию.

Указанные рассуждения приведены не для того, чтобы обосновать неперспективность такого рода подготовки и существования подобных образовательных комплексов, а для того, чтобы показать, что современные трансформированные учебные заведения не разрешают противоречий, сложившихся в практике профессионального образования рабочих.

Чтобы действительно реализовать концепцию высшего рабочего образования, которой посвящено настоящее исследование, необходимо создать профессиональное учебное заведение качественно иного уровня, чем ныне существующие. Это учебное заведение должно быть способно реализовать совершенно новую профессионально-образовательную программу подготовки рабочего с высшим профессиональным образованием.

Исходя из изложенного выше, в настоящем исследовании предложен нетрадиционный с точки зрения организации и содержания образования тип профессионального учебного заведения — институт рабочего образования (ИРО).

Институт рабочего образования как система представляет собой полифункциональную многоуровневую образовательную структуру, основанную на широкой дифференциации профессиональной подготовки с учетом специфики профессиональной деятельности в данной отрасли экономики, индивидуальных способностей и профессиональных планов учащихся.

В системе непрерывного профессионального образования ИРО является учебным заведением, предназначенным для подготовки специалистов различной квалификации в зависимости от уровня получения профессионального образования: от узкого специалиста-исполнителя до мастера, способного не только самостоятельно изготавливать продукцию, но и организовывать соб-

ственное производство и сбыт своей продукции на рынке товаров и услуг.

Таким образом, на уровне высшего рабочего образования целью ИРО является подготовка работника, способного к эффективной трудовой деятельности на предприятиях различного размера, систем и характера управления, разных форм собственности; прогнозированию как тактических технико-технологических, так и социально-экономических перспектив данного конкретного производства; совмещению при необходимости управленческо-исполнительских функций; не только к адекватной ориентации на рынке труда при поиске перспективного рабочего места, но и к его самостоятельному организационно-юридическому созданию в форме частного предприятия.

Квалификация инженерно-педагогических кадров, учебно-производственная база, многоуровневая система профессиональной подготовки и разнообразие образовательных программ позволяют ИРО входить на договорных началах в учебно-научно-производственные комплексы с различными средними профессиональными и высшими учебными заведениями, с учреждениями повышения квалификации.

Прием учащихся производится исходя из принципа перманентного удовлетворения потребности личности в самообразовании и саморазвитии в системе непрерывного профессионального образования.

Выпускникам, закончившим неполный курс ИРО, присваивается квалификация соответствующего уровня образования с выдачей диплома, дающего право продолжать образование в ИРО или любом учебном заведении по родственным специальностям и по сокращенным срокам обучения.

Основными педагогическими концептуальными положениями, на которых строится функционирование и дальнейшее развитие института рабочего образования, являются следующие:

- гибкость и открытость образовательной системы (учебно-воспитательная система ИРО является саморазвивающейся системой, предусматривающей модернизацию и видоизменение учебных планов и профессиональных образовательных программ);

- личностная заинтересованность в процессе и результатах обучения (позтапное внедрение рейтинговой системы контроля за успеваемостью);

- профессиональная ориентация общеобразовательных, в том числе гуманитарных, дисциплин;
- интегративный подход к обучению (наличие интегративных учебных курсов);
- разносторонность профессиональной подготовки (возможность получения последовательно или параллельно нескольких специальностей);
- индивидуализация обучения (свободный выбор при рейтинговой системе контроля учебных планов и образовательных программ);
- многоуровневая система профессиональной подготовки (ступенчатая, дифференцированная по курсам (годам обучения) система получения различных уровней профессиональной квалификации);
- сознательность в выборе учащимися профессиональной карьеры и заинтересованность в ее реализации (построение учебного процесса на основе поэтапного перспективного плана овладения специальностью).

Реализацию высшего рабочего образования предполагается осуществлять за счет образовательных, гуманитарных и профессиональных программ, направленных на расширение общенаучного, гуманитарного образования и получение углубленной технологической и производственной подготовки по выбранному профилю профессий.

Срок обучения в ИРО — 4 года на базе общего среднего образования при наличии разряда, полученного в процессе начальной профессиональной подготовки по соответствующему профилю. Лицам, успешно завершившим обучение, выдается соответствующий диплом и присваивается образовательно-квалификационная степень рабочего с высшим базовым образованием. Обязательным условием присвоения указанной степени является наличие у завершившего обучение сертификата профессиональной готовности не ниже предшествующего максимальному разряду по профилю подготовки.

В современных условиях, учитывая тенденцию развития экономики, образовательные результаты включают в себя не только знания, умения и навыки, но и развитие профессиональных и социальных свойств и качеств личности. Поэтому квалификационные требования, учебные планы и программы предусматривают получение необходимого образования, развития и професси-

ональной подготовки, которые дают рабочему возможность реализовать себя в труде любой сложности. Сложность трудовых функций зависит от сложности используемых средств и предметов труда, а также от его организации и предполагает готовность к повышенной умственной и нервно-эмоциональной напряженности содержания деятельности, в основном проявляющейся в количестве получаемой информации и принимаемых решений в единицу времени.

Подготовка выпускника института рабочего образования позволяет ему иметь дело с новой и разнородной информацией, решать задачи стереотипного, диагностического и эвристического характера. Его квалификация дает гарантии надежного на необходимом качественном уровне ведения технологического процесса, исключая материальный и моральный ущерб; предотвращения в процессе работы опасности как для исполнителя, так и для окружающих лиц. Выпускник ИРО будет подготовлен к выполнению работ с использованием особо сложных и уникальных орудий труда высокой стоимости и строго лимитируемого сырья и заготовок в заключительной стадии техпроцесса.

Основные виды деятельности, связанные с выполнением главных функций данного специалиста: реализации производственного процесса в рамках своей профессии и организации производства — состоят в следующем:

- уверенное выполнение практической работы в пределах высших рабочих разрядов;
- чтение чертежей любой сложности;
- экономическая оценка технологического процесса на основе экономических знаний;
- нормирование работы и определение ее себестоимости;
- обеспечение безопасных приемов работы, основ электробезопасности, техники безопасности по своей профессии;
- контроль качества выполняемой работы, знание средств и методов контроля;
- умение быстро адаптироваться при изменении производственной ситуации за счет владения смежной профессией, общеобразовательной и профессиональной подготовки;
- умение строить межличностные отношения и принимать управленческие решения на основе знаний психологии и теории принятия решений;

- самообразование и самостоятельное повышение квалификации;

- работа с ПЭВМ в режиме пользователя.

Предприятия и организации обеспечивают все необходимые условия для использования рабочего с высшим образованием в полном соответствии с квалификацией и специальностью, полученными им в ИРО.

Специалист с высшим рабочим образованием должен быть подготовлен к выполнению социальной и производственно-технической деятельности в условиях рыночной экономики.

Рабочий с высшим образованием должен:

- уметь с позиции высших нравственных принципов и общечеловеческих идеалов анализировать исторические и социально-экономические явления, процессы и проблемы общества, осознавать место и роль в них своей профессиональной деятельности, диалектически мыслить, аргументированно отстаивать свою точку зрения;

- иметь навыки организаторской работы, уметь принимать профессиональные решения с учетом их социальных последствий;

- быть высокообразованным, физически развитым, обладать высокой политической, нравственной и правовой культурой, развитым экономическим и экологическим мышлением, такими качествами, как гуманизм, демократизм, самостоятельность, твердость и настойчивость в достижении цели;

- знать основы мировой и отечественной истории и культуры, иметь грамотную и развитую речь, владеть по меньшей мере одним иностранным языком на уровне, достаточном для работы с иноязычной литературой, иметь потребность в постоянном духовном и физическом совершенствовании;

- быть профессионально компетентным, систематически совершенствовать профессиональное мастерство, непрерывно обновлять и обогащать свои знания, применять их в собственной деятельности.

Формированию данных качеств способствуют предметные программы, реализация которых осуществляется на основе педагогических технологий, обеспечивающих личностное развитие.

Содержание образования представляет собой систему, состоящую из взаимосвязанных иерархизированных элементов: зна-

ний о мире, разных сторонах его проявления; опыта осуществления способов деятельности, воплощенных в навыках и умениях; опыта творческой деятельности; опыта эмоционально-ценностного отношения к миру. В течение обучения в ИРО у студента формируется определенная система ценностей, которая позволяет ему успешно осуществлять процессы социализации, самореализации и самореализации в процессе жизнедеятельности. При этом система ценностей, формируемая в процессе обучения в ИРО, не рассматривается как завершенная и окончательная. Самое главное то, что она должна явиться толчком и определяющим моментом саморазвития личности в течение дальнейшей жизни.

Модули каждого курса (табл. 3.2) должны быть относительно самостоятельны с точки зрения учащегося (студента), решившего “выйти” из ИРО на одном из уровней рабочего образования после 2, 3, 5 или 7 лет обучения.

Каждая рабочая программа учебной дисциплины с точки зрения ее содержания и графика прохождения должна учитывать внутри- и межпредметные связи. Рабочие программы должны определять систематическое применение активных (развивающих) форм и методов обучения.

Все формы учебно-познавательной деятельности учащихся (студентов) необходимо оценивать в зачетных баллах единой для ИРО рейтинговой системы контроля.

Общий анализ показывает, что профессиональное образование обладает признаками, исходящими из готовности человека к осуществлению профессиональной деятельности в зависимости от характера и содержания его труда. В данном положении можно обозначить два подхода.

Первый подход. В рамках выбранной профессии человек получает квалификацию, предоставляющую ему возможность и право максимальной самореализации в системе средств производства в качестве исполнителя.

Второй подход. Профессиональная деятельность человека связана с реализацией технологий, изменением средств производства, регуляцией процессов взаимодействия в системе “человек — средства производства” с доминирующей функцией организатора.

На первый взгляд между двумя подходами существует принципиальная разница, которая определяет уровень образования.

Последовательность обучения в ИРО

Годы обучения	Возможность выхода из ИРО	Образовательно-профессиональный уровень выпускника		
		Общее образование	Профессиональное образование	Квалификация
7	Да	Высшее	Высшее профессиональное — 2-й уровень	Бакалавр-мастер (3—4 рабочие профессии — V—VI разряд)
6	Нет	Неполное высшее	—	—
5	Да	Неполное высшее	Высшее профессиональное — 1-й уровень	Право профессиональной деятельности
			Среднее профессиональное	Техник-мастер (рабочий — IV—V разряд)
4	Нет	Среднее (полное) общее	Начальное профессиональное	—
3	Да	Среднее (полное) общее	Начальное профессиональное	Рабочий — III—IV разряд
2	Да	Основное общее	Незаконченное начальное профессиональное	Рабочий — II разряд
1	Нет	Основное общее	Незаконченное начальное профессиональное	—

Первый подход характерен для начального и среднего профессионального образования. Второй подход отражает целевую суть вузов. Он характеризует образовательную среду, способствует индивидуализированному процессу профессионального становления и саморазвития личности студента.

Классифицирующими признаками высшего рабочего образования в новой образовательной логике являются следующие:

- формирование образа целостной личности, интегрирующей в себе профессиональную и социальную квалификацию;
- организация процесса, определяющего смену явлений, которые выводят личность на уровень интегральной субъектности по отношению к себе как источнику жизнедеятельности;
- формирование способностей к мобильной профессиональной и социальной деятельности.

Модель института рабочего образования предполагает структуру, в которой любой этап обучения может быть завершающим. Содержание образования должно отражать целостность каждого этапа и одновременно давать выход на следующую ступень. Образовательная завершенность каждого этапа связана с личностным развитием.

1-й этап. Подготовленность личности к деятельности социального и профессионального выбора.

2-й этап. Базовая подготовленность личности к преобразовательной профессиональной и социальной деятельности.

3-й этап. Готовность личности к преобразовательной профессиональной и социальной деятельности.

Содержание каждого образовательного этапа формируется на основе системной реализации принципов, при этом системообразующим является принцип, отражающий специфику данного этапа.

На первом этапе приоритет отдается формированию знаний о мире, о различных сторонах его проявления, что обеспечивает включение в учебный план наряду с общеобразовательными предметами (по типовым и авторским программам) ряда новых дисциплин, ориентированных на коррекцию профессионального самоопределения, на формирование основ здорового образа жизни, на подготовку студентов к интеллектуальному труду.

Для второго этапа характерна преимущественная реализация принципа приобретения опыта осуществления способов деятельности, воплощенных в навыках и умениях. На этой ступени вводятся предметы производственно-технологического цикла, дающие возможность формирования целостного образа профессиональной деятельности и личности в ней. Это обеспечивает получение квалификации, соответствующей квалификации выпускника профессионального лица.

На третьем этапе приоритетным становится принцип приобретения опыта творческой деятельности. Для его реализации

вводятся предметы специального цикла, обеспечивающие теоретическую и практическую основу формирования профессионала высшей квалификации, обладающего навыками научно-практических исследований в профессиональной деятельности.

Стержневым принципом, объединяющим все три этапа в единое целое, является принцип эмоционально-ценностного отношения к миру и себе. Его реализация осуществляется посредством владения предметами социально-гуманитарного цикла. Основную ценность имеет не столько их содержательная часть, сколько технология их проведения, основной акцент делается не на передаче знаний студентам в готовом виде, а на анализе проблемных ситуаций, требующих от личности осознанного выбора, основанного на выработке и поддержании механизмов саморазвития.

Проблема формирования ценностей личности всегда была одной из самых важных проблем, но особенно актуальной она стала на современном этапе, когда существенно изменяется парадигма образования. Предполагается в центр учебно-воспитательного процесса поставить личность с ее интересами и потребностями, максимально развивая при этом индивидуальность каждого студента. В течение обучения в ИРО у студента должна быть сформирована определенная система ценностей, которая позволит ему успешно осуществить процессы социализации, самоактуализации и самореализации. Естественно, что эта система ценностей, формируемая в процессе обучения в ИРО, не рассматривается как завершенная и окончательная, самое главное то, что она должна явиться определяющим моментом, способствующим саморазвитию личности в течение дальнейшей жизни.

Включение ценностей в содержание образования реализуется через приобретение опыта эмоционально-ценностного отношения к миру, благодаря которому осуществляется воздействие на развитие эмоциональной сферы личности и формирование гуманистических мотиваций. Данный компонент содержания образования формируется на основе признания необходимости ориентации системы на общечеловеческие ценности, имеющие гуманистический характер, способствующие самореализации личности и прогрессивному развитию общества. Реализация этого подхода на конкретном уровне дает возможность выделить в качестве высшей ценности человека как уникального творения природы. Признание ценности человека в качестве приоритет-

ной влечет за собой признание ценности человеческой жизни, здоровья и свободы личности, а также заставляет задуматься о смысле человеческой жизни, что предполагает самореализацию личности.

С ценностью человека непосредственно связана и ценность его нравственных качеств, проявляющихся как в отношении человека к самому себе, так и в отношении к другим людям, в его взаимодействии с ними. В активном начале, присущем человеку в его взаимодействии с окружающим миром, проявляется ценность процесса познания и предметно-преобразующей деятельности (труда). Сущность человека как общественного существа закрепляется в таких ценностях, как семья, дети, дом, природа, мир и др.

Принцип эмоционально-ценностного отношения к миру, являясь стержневым в формировании содержания образования в ИРО, играет ведущую роль в определении направления и особенностей реализации процесса личностного развития.

Таким образом, проведенное исследование позволяет обоснованно, с учетом гармонизации разнообразных интересов и потребностей учащихся — будущих высококвалифицированных рабочих, педагогов, учебного заведения, промышленных предприятий и в целом всей системы профессионального образования создать модель нового типа профессионального учебного заведения — института рабочего образования.

В результате анализа, проведенного в главе, можно сделать следующие выводы:

1. На основе анализа системы экономических, производственных, политических, социальных и духовных требований, определяющих подходы к характеру и содержанию профессионального образования рабочих, выделения универсальных для личности, общества и государства потребностей, выдвигаемых в качестве единых, “сквозных” требований, сформулирован социальный заказ на специалиста нового типа — рабочего с высшим профессиональным образованием. Этот тип профессионального образования можно назвать *высшим рабочим образованием*.

2. Высшее рабочее образование — это самостоятельная ветвь высшего профессионального образования, обеспечивающая готовность личности к высокому профессиональному мастерству в сфере рабочих профессий, к социальной и профессиональной мобильности, к овладению высокой общей культурой.

3. Целью высшего рабочего образования является подготовка рабочих соответствующей высшему образованию квалификации, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе начального профессионального, среднего (полного) общего и среднего профессионального образования.

4. Формой реализации высшего рабочего образования является институт рабочего образования. ИРО как система представляет собой полифункциональную многоуровневую образовательную структуру, основанную на широкой дифференциации профессиональной подготовки с учетом специфики профессиональной деятельности в данной отрасли экономики, индивидуальных способностей и профессиональных планов учащихся и студентов.

5. Концепция высшего рабочего образования предусматривает формирование личности рабочего, адекватного требованиям, предъявляемым личностью и обществом к профессиональному образованию; удовлетворение запросов личности в саморазвитии и индивидуализацию профессионального становления учащегося (студента). Таким образом, *концепция высшего рабочего образования разрешает основные противоречия, стоящие перед системой начального профессионального образования.*

Глава 4. ВЫСШЕЕ РАБОЧЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Концептуальные положения высшего рабочего образования были апробированы и фрагментарно воплощены в педагогическом эксперименте, проводившемся в Высшем профессиональном училище № 2 Новоуральска. Полностью и последовательно они были реализованы в Высшем профессиональном училище № 16 Тюмени, преобразованном в процессе эксперимента вначале в профессиональный лицей, а в 1996 г. в индустриально-педагогический колледж.

В обоих случаях официально отсутствует наименование учреждений — Институт рабочего образования. На наш взгляд, это несущественно, поскольку оба образовательных учреждения работали по учебным планам и рабочим программам, имевшим гриф “Институт рабочего образования”. Это отражает сущность проекта, поэтому при анализе процесса подготовки рабочих в данных учебных заведениях мы будем использовать наименование “Институт рабочего образования”.

При характеристике ИРО необходимо подчеркнуть, что не были созданы принципиально новые, оригинальные подходы к организации учебно-воспитательного процесса: разработанные научно-педагогическими коллективами пакеты организационно-нормативной и учебно-методической документации предусматривали целенаправленное и последовательное использование в педагогической работе форм и методов личностно ориентированного обучения [351; 354; 365; 367; 229; 46].

4.1. Принципы и формы организации учебно-воспитательного процесса в Институте рабочего образования

Педагогический процесс в ИРО, так же как и в любом профессиональном учебном заведении, представляет собой совокупность последовательных и взаимосвязанных действий педагогов и учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний, навыков и умений, формирование способности применять их на практике.

Педагогический процесс обусловлен целями высшего рабочего образования и взаимодействием основных его *компонентов: содержания, обучения, преподавания, воспитания.*

Учение — это систематическая сознательная учебная деятельность учащихся по овладению знаниями, навыками и умениями, в ходе которой происходит развитие их познавательных и созидательных сил и способностей [326, с. 115]. Процесс учения является разновидностью познавательного процесса, протекающего в ИРО в специфических условиях многоуровневого профессионального учебного заведения.

Важнейшее условие учения, содействующее формированию личности, способной к саморазвитию, — активность познавательной деятельности учащегося, которую А. М. Новиков рассматривает как качество учебной деятельности, проявляющееся в отношении учащегося к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, в мобилизации нравственно-волевых усилий для достижения учебно-познавательных целей, в формировании умения получать эстетическое наслаждение от их достижения. При существовании естественных различий в характере и степени активности учащихся процесс обучения невозможен, если обучаемые будут пассивны [326, с. 115]. Индивидуальная познавательная деятельность учащегося активизируется при последовательной реализации системы личностно ориентированного обучения. Исходя из этого данная система является основой организации педагогического процесса в ИРО [351; 367].

Личностно ориентированное профессиональное обучение в многоуровневом учебном заведении оказывает определяющее влияние и на становление личности обучаемого, на его отношение к самому себе, к своему труду, к другим людям, к обществу, к производству, к окружающей природе [84; 366].

Важнейшей специфической особенностью педагогического процесса в высшем профессиональном образовательном учреждении, готовящем рабочих, является производственное обучение, составляющее с точки зрения влияния на профессиональную направленность личности главный его компонент. Процесс учения в ходе практической подготовки существенно отличается от теоретического обучения, поскольку основная цель производственного обучения — формирование у учащихся (студентов) основ профессионального мастерства в области определенной профессии [367; 88; 124].

Говоря о взаимодействии педагога и обучаемого, о единстве преподавания и учения, нужно иметь в виду, что даже при личностно ориентированном учебно-воспитательном процессе руководящую роль в нем играет педагог. Именно его воздействие на учащегося (студента) является доминирующим [360; 356; 10; 102; 128; 129; 136; 53; 178; 137; 139; 179].

Взаимодействие в системе “преподавание — учение” необходимо рассматривать также с позиции методов, т. е. способов осуществления преподавания и учения [326; 110; 114]. Личностно ориентированный педагогический процесс не может состояться, если педагог в своей деятельности не учитывает возможности и особенности деятельности обучаемых [470].

Важный компонент, оказывающий влияние на формы и методы обучения, — содержание обучения. Содержание обучения по программе высшего рабочего образования определяет выбор средств обучения (форм, методов, способов организации) [355; 358; 366]. С другой стороны, не только содержание образования определяет ход педагогического процесса, но и закономерности этого процесса влияют на формирование содержания [146; 165; 166; 167; 168; 220; 236].

Таким образом, педагогический процесс в ИРО — это целостное педагогическое явление. Цели высшего рабочего образования воплощены в содержании образования в институте, которое определяет формы и методы обучения учащихся (студентов).

Цель высшего рабочего образования — подготовка рабочих соответствующей высшему образованию квалификации, удовлетворение потребностей личности в разностороннем саморазвитии — предполагает единство образованности, воспитанности, общей и профессиональной развитости личности специалиста.

Исходя из этой цели педагогический процесс в ИРО призван осуществлять три основные для вуза взаимосвязанные функции: образовательную, воспитательную и развивающую [354; 355; 196].

Образовательная функция педагогического процесса заключается в формировании у учащихся (студентов) системы научных, технических, технологических и производственных знаний фактов, законов, закономерностей, теорий, явлений, процессов; в формировании общих и политехнических умений применять полученные знания для решения учебных и производственных задач, а также специальных профессиональных умений; в закреплении, совершенствовании, расширении и углублении полученных знаний, навыков и умений.

Осуществление образовательной функции является основой педагогического процесса. Оно в решающей степени определяет успешность реализации других функций педагогического процесса (подробнее эта функция будет рассмотрена в п. 4.2).

Воспитательная функция педагогического процесса проявляется в том, что обучение в институте постоянно воспитывает обучаемых. Это объективная закономерность педагогического процесса: в воспитательном отношении обучение не может быть нейтральным. Основная задача преподавателя, мастера, воспитателя — максимально использовать воспитательные возможности лично ориентированного педагогического процесса для формирования у обучаемого лучших, востребованных самой личностью и обществом качеств [355; 365; 367; 200; 303; 209; 300].

Воспитывающее лично ориентированное обучение предполагает учет индивидуальных особенностей учащихся (студентов), общей характеристики учебного коллектива, целеустремленность в решении воспитательных задач [203; 470; 264; 277; 312].

Воспитание в педагогическом процессе обеспечивается в первую очередь влиянием на обучаемого постоянных скоординированных действий всего педагогического коллектива, работающего в соответствии с единой для ИРО целью, а также профессиональным и педагогическим мастерством преподавателей, мастеров производственного обучения, отбором значимого учебного материала; высоким научным уровнем преподавания, методами лично ориентированного обучения, развивающими активность учащихся (студентов), стимулирующими их самостоя-

ные пособия для подготовки рабочих с высшим образованием [365; 349; 229; 63].

Задача моделирования состоит в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми к подготовке, и фактическим объемом профессиональных знаний и умений. В связи с этим встает вопрос о прогнозировании эталонных требований к рабочему с высшим образованием.

Моделирование деятельности рабочего с высшим образованием предполагает описание эталонных требований:

- функций, выполняемых на рабочих местах;
- задач, которые должен уметь решать рабочий;
- общепрофессиональных, общетехнологических и специальных знаний и умений, которые необходимы для решения поставленных задач.

Моделирование профессиональной деятельности рабочего с высшим образованием в учебном процессе многоуровневого вуза должно осуществляться при наличии:

- деятельностного подхода к созданию модели профессиональной работы;
- политехнической направленности интеграции знаний и умений;
- уровневой градации интегративного процесса обучения;
- прогнозирования эталонных требований к профессиональной деятельности рабочего с высшим образованием.

Принцип профессиональной мобильности предусматривает способность человека быстро осваивать технические средства, технологические процессы и новые специальности, воспитание потребности постоянно повышать свое образование и квалификацию, стремления к разностороннему саморазвитию. Мобильность, творческий характер труда зависят от широты кругозора, осмысления и решения тех проблем, которые ставит перед человеком практика, а также от видения и понимания перспектив развития производства. Поэтому необходимо учитывать наряду с тем, что знает учащийся (студент) сегодня, также то, что он сможет узнать завтра. Цель обучения в ИРО и состоит в том, чтобы обучающиеся не только овладели профессией, но и развили свой интеллект. Содержание профессионального обучения должно быстро совершенствоваться и адаптироваться при возникновении инноваций в технике, технологии и организации труда.

Принцип модульности профессионального обучения. Сущность модульного принципа обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей [326, с. 123].

Комплексная дидактическая цель, определяющая структуру и содержание программ-модулей, — специализированная подготовка человека к конкретной деятельности. Реализация принципа модульности обеспечивает:

- интеграцию всех видов деятельности, необходимых для достижения цели субъекта;
- постоянный поиск альтернативных путей достижения цели субъекта и того варианта обучения, который подлежит реализации;
- ориентацию субъекта на перспективу повышения уровня профессиональной подготовки по обучающим модулям.

Реализация модульного обучения в сочетании с углубленной общеобразовательной и профессиональной подготовкой способствует формированию профессиональной самостоятельности как качества личности учащегося (студента).

Принцип систематичности и последовательности. Осуществление этого принципа в ИРО при многоуровневой системе организации учебно-воспитательного процесса требует соблюдения следующих условий:

- планирования процесса профессионального обучения в соответствии с периодами производственного обучения: вводным, подготовительным, периодом освоения профессии, контрольно-заключительным;
- последовательности формирования и закрепления навыков и умений в процессе производственного обучения;
- осуществления обучения дедуктивным методом;
- опоры на базовые общеобразовательные знания и умения;
- упорядочения учебного материала в целостную систему взаимосвязанных знаний.

Содержание обучения должно отвечать целям воспитания и образования в вузе, развивать личность обучающегося и отражать реальные трудовые процессы, которыми необходимо овладеть.

Принцип создания окружающей среды. Создание обучающей среды предполагает прежде всего наличие в Институте рабоче-

го образования учебно-материальной базы производственного обучения и дидактических средств обучения, соответствующих современным техническим, технологическим, эргономическим, экономическим, педагогическим, санитарно-гигиеническим, экологическим требованиям, а также требованиям безопасности труда и охраны здоровья учащихся (студентов).

Создание адекватной среды, способствующей достижению целей ИРО, требует разработки и реализации системы социальных и психолого-педагогических мер в целях управления этим процессом, в которую входят:

- создание нормальных условий труда, оказывающих благоприятное психологическое и эстетическое влияние на учащихся (студентов): режим труда и отдыха, условия стимулирования, психологический климат, качество оборудования и т. д.;
- педагогическая оптимизация управленческих воздействий (их целесообразность, согласованность, компетентность, учет педагогических последствий).

Принцип компьютеризации педагогического процесса. Этот принцип приобретает особую актуальность в связи с внедрением электронно-вычислительных средств во все сферы жизни.

Компьютер, во-первых, расширяет возможности предъявления учебной информации; во-вторых, позволяет усилить мотивацию учения, раскрывая практическую значимость изучаемого материала; в-третьих, индивидуализирует учебный процесс.

Применение компьютеров в ИРО наиболее целесообразно в следующих областях учебной и учебно-производственной деятельности:

- компьютер как объект изучения: усвоение знаний, навыков, умений работы с ним ведет к осознанию возможностей использования компьютера при решении разнообразных задач в процессе изучения специальных предметов, связанных с вычислительной техникой;
- компьютер как объект изучения и орудие труда при подготовке рабочих с высшим образованием по профессиям, связанным с обслуживанием оборудования, автоматизированного на базе ЭВМ и микропроцессорной техники;
- компьютер как средство обучения (автоматизированные обучающие системы, тренажеры и др.);
- компьютер как средство организации и управления учебно-воспитательной работой в институте.

Использование компьютеров в учебном процессе позволяет эффективно решать такие педагогические задачи, как индивидуализация и дифференциация обучения; осуществление контроля с обратной связью, с диагностикой ошибок и оценкой результатов учебной деятельности; осуществление самоконтроля и самокоррекции; моделирование и имитация изучаемых или исследуемых объектов, процессов и явлений; развитие познавательных интересов учащихся (студентов); формирование умения принимать решения.

Принцип экономической целесообразности. Принцип экономической целесообразности определяет необходимость прогнозирования, планирования подготовки в многоуровневом вузе рабочих по таким профессиям и с таким уровнем квалификации, которые были бы востребованы на рынке труда. В связи с этим возникает проблема развития не только маркетинговой службы ИРО, но и системы организационно-правового регулирования отношений между различными участниками образовательного процесса и предприятиями-заказчиками на основе заключения индивидуальных и коллективных договоров о подготовке рабочих кадров. Учебно-производительный труд учащихся (студентов) должен стимулироваться в зависимости от его количества и качества, особенно в период производственной практики, когда учащиеся (студенты) принимают участие в выполнении производственных заданий наряду с квалифицированными рабочими. Это стимулирует овладение учащимися передовыми приемами и способами труда, активные поиски путей повышения его производительности, стремление к овладению профессиональным мастерством [326, с. 121—125; 183; 208].

Принципы профессионального обучения в совокупности определяют закономерности не только процесса обучения, но и в целом процесса образования личности в курсах теоретического и производственного обучения в ИРО, которые осуществляются поэтапно.

Процесс теоретического обучения включает три этапа, каждый из которых решает следующие задачи:

- I этап — формирование навыков деятельностного процесса учения;
- II этап — рефлексия навыков деятельностного процесса учения;
- III этап — способность организовать собственную деятельность процесса учения.

Основные критерии анализа каждого этапа:

- I этап — способность учащегося понять учебную проблему, организовать собственную деятельность по ее решению, сделать выводы и обобщение;

- II этап — наличие творческих подходов, умение соотнести выводы с действительностью, широта аспектов решения проблемы;

- III этап — организация собственного системного процесса учения.

Процесс производственного обучения осуществляется в четыре этапа:

- I этап — профессиональное саморазвитие в условиях приобретения навыков;

- II этап — профессиональное саморазвитие в условиях отработки и закрепления навыков;

- III этап — профессиональное саморазвитие в условиях производительного труда;

- IV этап — профессиональное саморазвитие в условиях производственного труда и отношений, связанных с ним.

Важную роль в учебно-воспитательном процессе играют направления организации *внеучебного воспитательного процесса*, которые предполагают факультативные формы; формы, развивающие индивидуальные особенности обучающихся; групповые (массовые) формы организации внеучебной деятельности.

Главное во внеучебной деятельности — создание и совершенствование условий, осуществляющих гармонизацию процесса развития личности. Это определяет следующие требования к внеучебному процессу:

- условия должны обеспечить деятельность учащихся (студентов), в которой сочетаются разум и чувства, физическое и духовное, общественное и личное;

- условия должны иметь целевую направленность.

Организация процесса внеучебной деятельности включает разработку:

- форм деятельности, осуществляющих гармонизацию процесса саморазвития;

- системы реализации форм внеучебной деятельности и интенсивности их чередования;

- системы анализа результативности процесса внеучебной деятельности;

- системы коррекции.

В соответствии с этапами процесса обучения личности вне-учебная деятельность реализует следующие задачи:

- I этап — адаптация к условиям учебно-воспитательной среды, требующей соблюдения системы норм нравственного поведения;

- II этап — формирование осознанного понимания ценностей национальной и мировой культуры, осознанное восприятие норм нравственного поведения.

Процесс совершенствования учебно-воспитательного процесса в ИРО зависит от системы обратной связи, информирующей о состоянии воспитанности учащихся (студентов).

На рис. 4.1 показаны логические связи, возникающие в ходе реализации учебно-воспитательного процесса в ИРО.

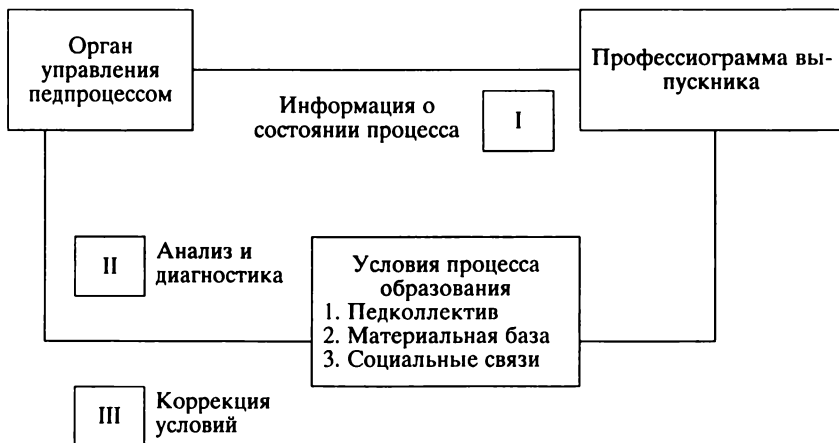


Рис. 4.1

Как видно из рис. 4.1, функционирование системы осуществляется на основе:

- информации о состоянии развития учащихся (студентов);
- анализа и диагностики этого состояния;
- воздействия на условия образования и их коррекции.

Логика этого процесса выражает субъект-субъектные связи между преподавателями и учащимися (студентами) в условиях лично-ориентированного обучения в ИРО. Развитие учащегося (студента) определяется состоянием условий образования. Происходит своеобразное наложение условий процесса образо-

вания на состояние развития учащегося (студента), а сравнительный анализ корректирует эти условия.

Это побуждает педагогический коллектив ИРО выполнять функции организации и реализации педагогического процесса на системной основе личностно ориентированного обучения. Постоянно происходит поиск новых средств и форм педагогической поддержки процесса саморазвития учащегося (студента).

Основопологающим требованием для реализации этого процесса является наличие индивидуальных педагогических систем, в основу которых положены следующие факторы:

- педагогические цели и задачи;
- организационные элементы процесса образования личности;
- педагогическая технология достижения цели;
- педагогическое мастерство.

Педагогический процесс в ИРО предполагает следующие функции основных групп его профессионально-педагогических работников.

Преподаватель посредством преподаваемой дисциплины осуществляет формирование свойств личности учащегося (студента) в соответствии с целевой идеей предмета. Образование осуществляется путем организации деятельностного процесса познания. Преподаватель принимает участие в гармонизации условий воспитания личности учащихся (студентов) в процессе внеучебной деятельности.

Мастер производственного обучения посредством профессиональной деятельности осуществляет формирование профессионально значимых свойств личности учащегося (студента), организует условия для приобретения и совершенствования навыков профессиональной деятельности, принимает участие в гармонизации условий воспитания личности студентов в процессе внеучебной деятельности.

Мастер-воспитатель осуществляет комплексную регуляцию образования личности учащегося (студента) посредством индивидуального взаимодействия с коллективом группы, а также организацию условий, гармонизирующих саморазвитие учащихся (студентов) во внеучебной деятельности.

Педагогическая деятельность заключается в воздействии на процесс образования личности учащегося (студента), т. е. она осуществляется путем опосредствованного воздействия обучающего на обучающегося. Педагог анализирует состояние образо-

вания через различные проявления личности учащегося (студента) и стремится воздействовать на педагогические условия этого процесса. Мастерство педагога заключается не в умении констатировать определенное состояние личности обучающегося и реагировать на него, а в умении анализировать и искать причины, вызвавшие то или иное проявление данной личности.

Большое значение имеет организация педагогически целесообразных социальных связей учащихся. Под социальными связями как условиями процесса образования подразумеваются возможности педагогического влияния на социальную среду вне ИРО. В основном к ней относятся семья, товарищеское окружение и места прохождения практики обучающимися.

Работа с семьей осуществляется через взаимосвязь с родителями, которая направлена на развитие личностной мотивации учащихся (студентов) в образовании. Цель такой педагогической деятельности заключается в формировании позитивно-эмоциональных взаимоотношений родителей с детьми. Это достигается путем создания положительного ожидания родителей, связанного с разносторонним развитием их детей — учащихся (студентов) в ходе учебно-воспитательного процесса в ИРО.

Социальные связи с производством заключаются в регуляции производственных отношений, способствующих процессу индивидуального профессионального становления и профессионального саморазвития личности учащегося (студента).

Рассмотрим содержание педагогических функций работников, осуществляющих управление образовательным процессом.

Директор ИРО организует деятельность всей системы управления педагогическим процессом, осуществляет связь с внешними факторами воздействия на институт (органами государственного управления системой профессионального образования, производством, городскими органами управления), принимает окончательные решения в вопросах развития образовательной системы.

Заместитель директора по научной работе осуществляет научно-теоретическое обеспечение образовательного процесса, совершенствует педагогическую технологию путем разработки форм практической реализации достижений педагогической науки. Он также осуществляет связь науки с практикой, оказывает научно-консультационную помощь работникам управления в реализации их функций и педагогическим работникам в форми-

ровании индивидуальных педагогических систем, корректирует системы анализа и диагностики развития педпроцесса.

Заместитель директора по учебно-производственной работе института осуществляет практическую реализацию задач профессионального обучения в образовании личности учащегося (студента), анализирует состояние производственного обучения, выступает с инициативами его совершенствования, осуществляет управление процессом производственного обучения и педагогическим совершенствованием в этой области.

Старший мастер осуществляет анализ уровня подготовленности мастеров производственного обучения и реализации ими процесса образования профессионально значимых свойств личности обучающихся. Он управляет процессом развития индивидуальных подсистем мастеров производственного обучения, оказывает им практическую помощь, а также помогает мастерам в организации и реализации условий деятельностного личностно ориентированного процесса обучения.

Заведующий учебной частью осуществляет анализ подготовленности и реализации преподавателями процесса образования личности, выполняет функции организатора процесса теоретического обучения в масштабе института на основе согласования и целевой интеграции индивидуальных подсистем, оказывает практическую помощь преподавателям в их профессиональном саморазвитии.

Заведующий педагогическим кабинетом является организатором условий творческой деятельности педагогов посредством создания системы информационной поддержки, соответствующей содержанию, формам и методам, а также логике педагогического процесса. Он также систематизирует информацию о развитии и реализации педпроцесса в ИРО.

Важной формой совместной работы всех преподавателей и мастеров производственного обучения ИРО является педагогический консилиум. Это форма комплексного анализа состояния развития учащихся (студентов). Процесс анализа осуществляется путем коллективного обсуждения итогов педагогами, непосредственно участвующими в образовании личности учащихся (студентов), учебной группы. Материалы педконсилиума являются основой формирования образовательного процесса педагогами, а также аналитической основой результативности их деятельности. Педконсилиум — это форма входной и текущей

информации об обучающихся, позволяющая наблюдать и контролировать направленность педпроцесса.

Формы анализа индивидуальной деятельности педагогов предполагают *организацию самоанализа собственных педагогических систем.*

Управленческий анализ выполняет функции развивающего характера. Основная его направленность сводится к оказанию помощи в развитии индивидуальных подсистем. Управленческий анализ осуществляется по двум направлениям: образование личности учащегося (студента) посредством теоретического и производственного обучения и образование личности в процессе внеучебной деятельности.

Достижение педагогами и мастерами производственного обучения целей личностно ориентированного обучения учащихся (студентов) возможно при реализации следующих условий:

1) введения педагогического коллектива в деятельность, форма и содержание которой формируют свойства саморазвивающейся личности педагога, что соответствует концептуальной цели ИРО;

2) единого подхода к созданию учебно-методического комплекса и технологии деятельностного процесса учения всех образовательных элементов подсистемы высшего учебного заведения.

Для ориентации педагогического коллектива на личностно ориентированную систему обучения была сформирована соответствующая организационная система ИРО. Она воплощалась дифференцированно, с учетом функций преподавателей, мастеров производственного обучения, мастеров-воспитателей посредством комплекса организационных мер, содержательно проявляющихся в следующем:

1. Теоретическая подготовка педколлектива к проектированию индивидуальных педагогических систем личностного развития обучающихся (научное информирование педагогов на специально организованной сети занятий “Школы педмастерства”, круглых столов “Новаторские проблемы в педагогике”, педагогических советах и т. д.).

2. Переход от традиционной методической работы педагогов к научно-практической (организация вместо методических комиссий проблемных научно-педагогических коллективов).

3. Создание циклового консультационно-аналитического процесса разработки учебно-методического комплекса индиви-

дуальной педагогической системы (организация индивидуальных и групповых периодических консультаций по выполнению педколлективом научно-практических разработок).

4. Создание в педколлективе условий для анализа результатов работы.

Несмотря на дифференцированный характер работы, формы и содержание педагогического обеспечения педпроцесса подчинялись единому требованию формирования у обучающихся навыков и способностей саморазвития. Это требование являлось основополагающим условием сохранения единой концептуальной цели Института рабочего образования.

Основные подходы к формированию педагогической готовности в области теоретического обучения осуществлялись путем решения следующих задач:

1) определения целевых функций предмета по развитию свойств и качеств личности учащегося (студента), отражающих профессиональные и социальные требования цели ИРО;

2) перехода к программам, определяющим не только содержание учебного процесса, но и целевые функции предмета по развитию свойств и качеств личности;

3) формирования навыков профессионального саморазвития у обучающихся посредством внедрения аналитических форм проведения занятий.

Необходимо отметить, что последний пункт характерен для каждой категории работников: не только для преподавателей, но и для мастеров производственного обучения и мастеров-воспитателей. Естественно, при этом учитываются соответствующие различия в содержании занятий.

В процессе решения вопросов формирования педагогической готовности в области производственного обучения были поставлены следующие задачи:

1) переход к программам производственного обучения, формирующим способности личности к профессиональному саморазвитию;

2) внедрение системы эффективной взаимосвязи преподавания спецтехнологии и производственного обучения.

Организация производственного обучения в ИРО основана на выпуске продукции, полезность которой осознается обучаемыми. В результате возникает несоответствие между изучением теории, не связанной с этой продукцией, и практическими рабо-

тами. Для разрешения этой проблемы как противоречащей процессу профессионального развития личности была реализована система, основанная на следующих подходах:

- мастер производственного обучения выступает по отношению к преподавателям спецтехнологии в качестве заказчика на теоретические знания, которые необходимы обучающимся в процессе производственной деятельности;
- в определенное время (ежемесячно) мастер оформляет заказ-модуль на ближайшую перспективу в зависимости от выпускаемой продукции (форма заказа-модуля отражена в табл. 4.1);

Таблица 4.1

№ группы	Цикл заказа (дата)	Мастер производственного обучения			Преподаватель	
		Выпускаемая продукция	Содержание теоретического материала	Необходимые учащимся теоретические опорные знания	Последовательность изложения теоретического материала	Контроль усвоения изучаемого материала

• преподаватель на основе заказа мастера производственного обучения komponует последовательность изложения материала, увязывает его с вопросами, не предусмотренными заказом, но имеющимися в программе, программирует теоретический процесс.

Подходы к формированию педагогической готовности в области внеучебного воспитательного процесса осуществлялись путем решения следующих задач:

- 1) перехода к целевому планированию развития учащихся (студентов) во внеучебном воспитательном процессе;
- 2) составления психолого-педагогических программ гармоничного развития личности обучающихся в ИРО.

Проведенная работа дала следующие результаты:

1. Разработаны форма и содержание плана внеучебной деятельности мастера-воспитателя.
2. Разработан алгоритм составления психолого-педагогических программ гармонизации развития личности обучающихся (рис. 4.2).

В основу алгоритма положено следующее понимание гармонизации. Развитие обучающихся осуществляется в различных

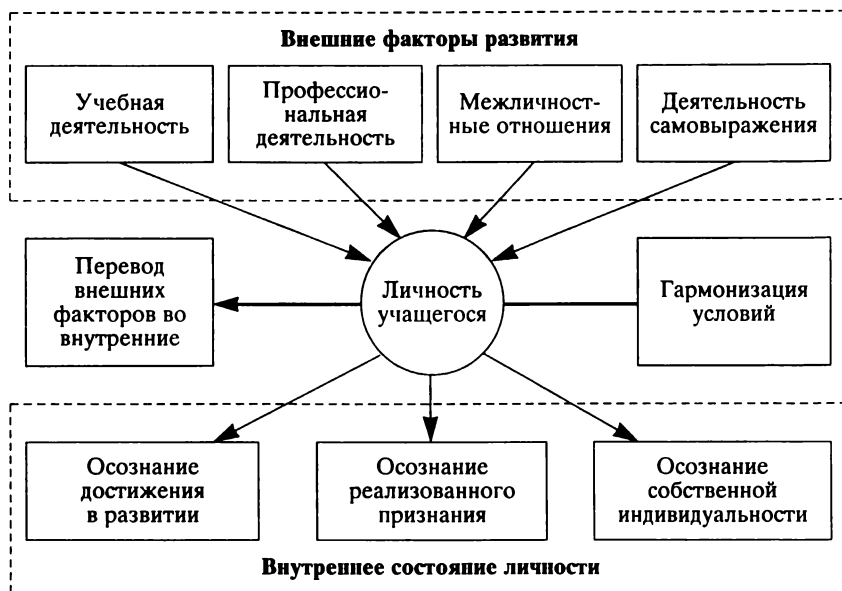


Рис. 4.2

видах деятельности: учебной, профессиональной, межличностной, внеучебной. Этим видам деятельности соответствует внутреннее состояние ученика, обеспечивающее их позитивное восприятие. На основе экспертной оценки были составлены авторские программы, направленные на решение следующих задач:

- в области профессиональной и учебной деятельности — сформировать у обучающихся в ИРО состояние достижения, а не преодоления;
- в сфере межличностных отношений — удовлетворить потребность в понимании;
- в области внеучебной деятельности — сформировать чувство индивидуальной значимости.

В силу специфики деятельности мастера-воспитателя большинство элементов индивидуальной подсистемы носят психолого-педагогический характер.

Сформированная педагогическая готовность к личностно ориентированному обучению сочеталась у преподавателей и ма-

стеров ИРО с его последовательной реализацией в педагогическом процессе.

Главными организационными факторами реализации лично-отно ориентированного педпроцесса в ИРО были годовые программы работы педколлектива и оперативное управление их осуществлением. В отличие от традиционно существующих в системе НПО основ планирования и управления процесс личностного развития потребовал внедрения новых подходов. Так, разработка программы деятельности педколлектива учитывала необходимость целостного (с позиции цели эксперимента) анализа полученных педагогических результатов и вычленения проблем.

Оперативное управление осуществлялось посредством реализации следующих функций:

1) систематического оказания помощи педколлективу в решении проблем совершенствования условий образования личности учащегося (студента):

- по инициативе педагога;
- по инициативе администрации ИРО;

2) аналитического контроля за ходом реализации программы деятельности педколлектива.

В результате работы по ориентации педагогических кадров на лично-отно ориентированный педагогический процесс был создан алгоритм педагогической технологии личностного развития в условиях теоретического и производственного обучения.

Выделим основные элементы алгоритма педагогической технологии:

1. В отличие от традиционного обучения, где педагог, проектируя сценарий урока, расписывает роли, отводимые преподавателю и учащемуся, новый процесс обучения основывается на проектировании правил, обеспечивающих познавательный процесс, результатом которого становятся добываемые учащимися (студентами) новые знания.

2. Учебное занятие, основанное на деятельностном подходе, не регламентируется традиционной структурой и завершается достижением учащимися (студентами) цели учебной деятельности. Оно может продолжаться 1, 2, 3 занятия и более с приостановкой деятельности обучающихся и возвращением к ней в зависимости от условий расписания.

3. Отбор содержания образования осуществляется исходя из учебной проблемы, которая обеспечивает самостоятельный процесс познания обучающихся.

4. Каждый учебный модуль предусматривает развитие умений, навыков, способностей самостоятельной деятельности.

5. Организация деятельности обучающихся опирается на психологические механизмы, посредством которых формируется мотивация к учению.

6. Коррекция учебного процесса педагогом осуществляется путем установления обратных связей, базирующихся на результатах процесса обучения.

Ориентация преподавателей на личностно ориентированное обучение позволила создать единую технологию учебного процесса для преподавателей и мастеров производственного обучения, обеспечивающую подготовку квалифицированного рабочего с высшим образованием путем его личностного развития. Это дало возможность решить ряд важных проблем, существовавших до начала экспериментальной работы:

1. Создать единые педагогические подходы к образованию в области теоретического и производственного обучения.

2. Создать условия для единого педагогического взаимодействия мастеров и преподавателей.

3. Обеспечить образовательную совместимость теоретического и практического циклов.

4. Внести изменения в структуру управления педпроцессом (введение должности заместителя директора по научно-практической работе педколлектива).

5. Сформировать единый подход к методическому обеспечению педагогов.

Обобщая изложенное выше, необходимо отметить, что переход к личностно ориентированному учебно-воспитательному процессу в ИРО позволил при адекватной педагогической поддержке создать условия для раскрытия духовных устремлений учащихся (студентов), формирования их гражданской позиции, ответственности за принятие профессиональных решений с учетом их социальных последствий.

4.2. Содержание теоретического и производственного обучения: актуальные проблемы

В соответствии с разработанной концепцией высшего рабочего образования, принципами организации деятельности Института рабочего образования и функционирования педагогиче-

ского процесса были созданы полные комплекты учебно-программной документации для рабочей профессии “слесарь (наладчик) контрольно-измерительных приборов и автоматики (КИП и А)” — “бакалавр-электромеханик информационных технологий” и для группы рабочих профессий швейного профиля (портной, раскройщик, закройщик, оператор швейного оборудования) — “бакалавр-мастер швейных технологий”.

Разработанные комплекты включали:

- проект государственного образовательного стандарта высшего рабочего образования;
- квалификационную характеристику рабочего с высшим образованием;
- профессиограмму рабочего с высшим образованием;
- экспериментальный учебный план;
- рабочие программы всех дисциплин профессионально-образовательной программы обучения в ИРО (на 7 лет обучения).

При этом мы исходили из нескольких основных положений:

1. Подготовка рабочего с высшим профессиональным образованием носит непрерывный характер в течение 7 лет обучения.

2. Профессионально-образовательная программа опирается в основном на два типовых стандарта: начального профессионального образования и высшего профессионального образования (хотя на промежуточных этапах подготовки — после 2, 3, 5 и 7 лет обучения — возможен “выход” специалиста с промежуточными уровнями образованности: базовым средним образованием, полным средним образованием, средним профессиональным образованием и высшим профессиональным образованием с присвоением соответствующей профессиональной квалификации и рабочего разряда).

3. Стандартов промежуточных этапов подготовки мы не разрабатывали, остановившись на последней ступени подготовки рабочего с высшим образованием.

4. Необходимо иметь в виду, что в перечне специальностей и направлений высшего профессионального образования отсутствуют рабочие профессии; кроме того, стандарты начального профессионального образования, которые в настоящее время разрабатывает Институт развития профессионального образования, “закрыты сверху”, т. е. рабочие профессии имеют образовательный “потолок”. Поэтому указанный стандарт высшего рабочего образования не имеет аналогов в российской практике и разработан автором впервые.

Рассмотрим кратко основные положения стандарта высшего рабочего образования.

Государственный образовательный стандарт высшего рабочего образования устанавливает государственные требования к обязательному минимуму содержания образовательной программы базового высшего образования, уровню образованности и подготовки выпускников по направлению “Высшее рабочее образование”, а также дает его общую характеристику.

Стандарт описывает две ступени подготовки рабочего с высшим образованием. Нормативная длительность обучения по направлению “Высшее рабочее образование” на 1-й ступени при очной форме обучения составляет 2,75 года.

Целью образовательно-профессиональной программы подготовки 1-й ступени по направлению “Высшее рабочее образование” является профессионально ориентированное образование личности, включающее:

- целостное естественнонаучное мировоззрение;
- основы общей и производственной технической культуры;
- базисную нравственную ориентацию и начальную подготовку по одной из наукоемких рабочих профессий (например, наладчик контрольно-измерительных приборов и автоматики (КИП и А), наладчик электронизированного оборудования и др.).

Выпускник 1-й ступени высшего рабочего образования:

- подготовлен к адаптации в производственной сфере, включая участие в освоении и модернизации техники и технологии предприятий различных форм собственности;
- подготовлен к осуществлению разностороннего самообразования и саморазвития для обеспечения условий эффективного функционирования и развития производственного процесса;
- подготовлен к эффективному применению своих знаний и рабочей квалификации для повышения конкурентоспособности выпускаемой продукции;
- обладает общим представлением о сфере производства как особой области экономики, детерминирующей уровень и качество жизни общества;
- выступает основной фигурой в осуществлении производственного процесса в условиях устойчивой и эффективной рыночной экономики.

Выпускник 1-й ступени по направлению “Высшее рабочее образование” готов адаптироваться к профессиональной дея-

тельности по тем рабочим профессиям, где необходимы начальные знания основ науки, техники и технологии в соответствующей отрасли.

Сферами его деятельности являются:

- выполнение операций технологического процесса;
- выбор оптимального варианта технологического процесса;
- модернизация техники и технологии;
- продолжение образования по программам 2-й ступени.

Перечень профессий, по которым ведется подготовка в рамках направления “Высшее рабочее образование”, соответствует основным сферам деятельности выпускника 1-й ступени и остается открытым. Институт рабочего образования имеет право по согласованию с органами управления или заказчиками дополнять или конкретизировать его.

Стандарт включает *обязательный минимум содержания образовательной программы 1-й ступени* по направлению “Высшее рабочее образование”, который состоит из пяти блоков:

1) ОК 0.0. Общекультурный блок (1116 ч), включающий семь модулей дисциплин:

- ОК 1.0. Мировоззренческо-методологический;
- ОК 2.0. Аксиологический;
- ОК 3.0. Историко-культурный;
- ОК 4.0. Социально-экономический;
- ОК 5.0. Коммуникативный;
- ОК 6.0. Соматический;
- ОК 7.0. Социокультурные практикумы.

2) РМ 0.0. Блок рабочего мастерства (1800 ч), включающий три модуля дисциплин:

- РМ 1.0. Производственное обучение;
- РМ 2.0. Практикум по техническому творчеству;
- РМ 3.0. Производственное обучение по выбору.

3) ОП 0.0. Общепредметный блок (950 ч), включающий три модуля дисциплин:

- ОП 1.0. Фундаментальный;
- ОП 2.0. Интегративный;
- ОП 3.0. Курсы по выбору.

4) КК 0.0. Блок ключевых квалификаций (310 ч), включающий три модуля дисциплин:

- КК 1.0. Техничко-технологический;
- КК 2.0. Психолого-педагогический;
- КК 3.0. Курсы по выбору.

5) ПС 0.0. Профессионально-специальный блок (530 ч), включающий следующие дисциплины:

- основы машинной графики;
- материаловедение и технология материалов;
- основы метрологии, стандартизации и измерений;
- технологические процессы;
- оборудование и инструмент;
- средства автоматизации и системы управления;
- прикладное программирование;
- основы организации производства;
- инновационные технологии.

Выпускник 1-й ступени по направлению “Высшее рабочее образование” владеет:

- системой получения и обработки профессионально необходимой информации как на русском, так и на одном из иностранных языков, как традиционными способами, так и с использованием компьютерной техники;

- общими представлениями о генеральной картине мира — научной и художественной (в рамках федерального компонента общего среднего образования);

- основами системы духовно-нравственных ценностей и приоритетов;

- способами логического и эмоционально-образного освоения исторической и реальной действительности;

- первичными навыками в области художественной и научной деятельности, расширяющими сферу саморазвития и творческой самореализации личности;

- навыками психосоматической саморегуляции;

- способами выбора модели поведения с учетом реальной ситуации;

- способами культуросообразного поведения.

Выпускник 1-й ступени по направлению “Высшее рабочее образование” готов:

- к решению личностных и профессионально значимых задач;

- к творческому решению различных нестандартных жизненных ситуаций;

- к сопереживанию, позволяющему понять внутренний мир человека и его позицию;

- к удовлетворению собственных культурных потребностей путем саморазвития и самообразования.

Выпускник 1-й ступени по направлению “Высшее рабочее образование” ориентируется в основных тенденциях современного общественного развития (в рамках федерального компонента общего среднего образования).

Общекультурная подготовка выпускника 1-й ступени по направлению “Высшее рабочее образование” позволяет ему решать такие задачи, как:

- ориентация в сфере производства и самоопределение в профессиональной деятельности;
- использование общего кругозора для совершенствования производственного и технологического процессов.

По блоку рабочего мастерства выпускник 1-й ступени по направлению “Высшее рабочее образование” обладает базовой квалификацией по группе рабочих профессий, личной готовностью к повышению профессионального мастерства, социальной и профессиональной мобильностью.

Квалификация выпускника 1-й ступени по основной профессии — 3–4-й разряд, по смежной — не ниже 2-го разряда.

По общепредметному блоку требования к выпускнику 1-й ступени отвечают федеральному компоненту общего среднего образования. Он должен понимать:

- основные задачи и возможности современного производства, техники и технологии, методов эксплуатации и обслуживания технических объектов;
- основы взаимосвязи естественных и технических наук;
- значение математики и информатики как универсального языка технических дисциплин;
- наличие взаимосвязи производства, техники, технологии и экономики, взаимообусловленность их развития;
- необходимость природосообразного развития производственно-технической сферы.

После освоения блока ключевых квалификаций выпускник 1-й ступени обладает:

- ключевой квалификацией по группе рабочих профессий;
- мотивационно-личностной готовностью к решению производственных задач;
- способностью регулировать собственное поведение, эмоциональное состояние, процесс познания.

По специальному предметному блоку выпускник 1-й ступени должен:

- понимать основные научно-технические проблемы и перспективы развития областей техники, соответствующих его рабочей профессии, их взаимосвязь со смежными областями;
- знать основные объекты, явления и процессы, связанные с конкретной областью специальной подготовки;
- понимать основные технико-экономические требования к изучаемым техническим объектам и иметь представление о существующих научно-технических средствах их реализации.

Конкретные требования к специальной подготовке выпускника 1-й ступени устанавливаются Институтом рабочего образования исходя из содержания специального предметного блока.

Целью образовательно-профессиональной программы подготовки 2-й ступени по направлению “Высшее рабочее образование” является профессионально ориентированное образование личности, включающее целостное естественнонаучное мировоззрение на уровне высшего профессионального образования, высокую общую и производственно-техническую культуру, устойчивую нравственную ориентацию и фундаментальную подготовку по одной из наукоемких рабочих профессий (например, наладчик контрольно-измерительных приборов и автоматики (КИП и А), наладчик электронизированного оборудования и др.).

Выпускник с базовым высшим рабочим образованием (бакалавр):

- подготовлен к эффективной и интенсивной адаптации в производственной сфере, включая участие в освоении и модернизации техники и технологии, структур и форм управления предприятиями различных форм собственности;
- подготовлен к осуществлению разностороннего самообразования и саморазвития для обеспечения условий эффективного функционирования и развития производственного процесса;
- подготовлен к эффективному применению своих знаний и рабочей квалификации для повышения конкурентоспособности выпускаемой продукции;
- обладает целостным представлением о сфере производства как особой области экономики, детерминирующей уровень и качество жизни общества;
- выступает основной фигурой в организации и осуществлении производственного процесса в условиях устойчивой и эффективной рыночной экономики.

Бакалавр по направлению “Высшее рабочее образование” готов самостоятельно адаптироваться к профессиональной деятельности по тем рабочим профессиям, где необходимо фундаментальное знание основ науки, техники и технологии в соответствующей отрасли.

Сферами его деятельности являются:

- выполнение операций технологического процесса;
- выбор оптимального варианта технологического процесса;
- планирование и организация технологического и производственного процессов;
- модернизация техники и технологии;
- управление производственным процессом;
- продолжение образования по программам 3-го уровня.

Стандарт включает *обязательный минимум содержания профессионально-образовательной программы 2-й ступени* по направлению “Высшее рабочее образование”, который состоит из пяти блоков:

1) ОК 0.0. Общекультурный блок (1800 ч), включающий семь модулей дисциплин:

- ОК 1.0. Мировоззренческо-методологический;
- ОК 2.0. Аксиологический;
- ОК 3.0. Историко-культурный;
- ОК 4.0. Социально-экономический;
- ОК 5.0. Коммуникативный;
- ОК 6.0. Соматический;
- ОК 7.0. Социокультурные практикумы.

2) РМ 0.0. Блок рабочего мастерства (1440 ч), включающий три модуля дисциплин:

- РМ 1.0. Производственное обучение;
- РМ 2.0. Практикум по техническому творчеству;
- РМ 3.0. Производственное обучение по выбору.

3) ОП 0.0. Общепредметный блок (1300 ч), включающий три модуля дисциплин:

- ОП 1.0. Фундаментальный;
- ОП 2.0. Интегративный;
- ОП 3.0. Курсы по выбору.

4) КК 0.0. Блок ключевых квалификаций (1150 ч), включающий три модуля дисциплин:

- КК 1.0. Техничко-технологический;
- КК 2.0. Психолого-педагогический;
- КК 3.0. Курсы по выбору.

- знать основные объекты, явления и процессы, связанные с конкретной областью специальной подготовки и уметь использовать результаты их научного исследования;

- уметь сформулировать основные технико-экономические требования к изучаемым техническим объектам и знать существующие научно-технические средства их реализации.

В соответствии с квалификационной характеристикой бакалавра-электромеханика информационных технологий (ЭМИТ), также разработанной в рамках настоящей работы, определено *профессиональное назначение специалиста* для производственной деятельности на предприятиях, использующих современные сложные наукоемкие технологические процессы, управление которыми производится на базе информационных систем.

Квалификационный уровень подготовки ЭМИТ обеспечивает широкий диапазон информационных технологий, электронизированного оборудования, электронных устройств и систем, которые может обслуживать ЭМИТ.

ЭМИТ направляется на производственные предприятия различных форм собственности в качестве высококвалифицированного рабочего или мастера. В отдельных случаях ЭМИТ может работать в профессиональных учебных заведениях в качестве мастера производственного обучения или руководителя производственных мастерских и учебных цехов.

Квалификационные требования к специалистам (ЭМИТ) определены следующим образом.

Социальная направленность деятельности специалистов

ЭМИТ с высшим образованием должен быть подготовлен к активной творческой производственной деятельности. Широкий профиль его подготовки позволяет ему активно адаптироваться к динамическим условиям производства. Его теоретическая подготовка дает ему возможность осваивать обслуживание новых элементов технологического процесса, новых электронных систем, появляющихся на производстве. Организаторы производства должны быть заинтересованы в привлечении рабочих такого уровня, поскольку это позволит обходиться меньшей численностью работающих.

ЭМИТ с высшим образованием должен свободно владеть письменным и устным языком общения, используемым на предприятии, грамотной и развитой речью, уметь использовать знание одного иностранного языка в своей профессиональной дея-

тельности, знать основы отечественной и мировой культуры, а также иметь потребность в постоянном духовном и физическом развитии.

Общая характеристика *профессиональной направленности деятельности ЭМИТ*

ЭМИТ должен быть готов к профессиональной деятельности по следующим основным направлениям:

- чтение и анализ технической документации по системам информационной технологии (ИТ) на уровне структурных, функциональных, принципиальных, монтажных и кинематических схем средней сложности составленных как на русском, так и на одном из иностранных языков;

- определение назначения и параметров электронных и электромеханических элементов, установленных в обслуживаемых устройствах и системах;

- монтаж, сборка, регулировка узлов, устройств и систем ИТ в действующей и проектируемой номенклатуре базового предприятия;

- освоение новой аппаратуры ИТ, поступающей на предприятие, принципы действия которой освоены в теоретических курсах;

- все виды входной, регламентной и выходной диагностики устанавливаемой, эксплуатируемой и выпускаемой аппаратуры ИТ;

- определение дефектов аппаратуры ИТ и устранение их на месте установки или восстановление работоспособности путем замены блоков или ремонта в специализированных мастерских либо передачи в необходимых случаях на предприятия-изготовители;

- осуществление шеф-монтажа и пуска в эксплуатацию и последующее гарантийное обслуживание выпускаемой с их участием аппаратуры ИТ;

- отбор и настройка контрольно-измерительной аппаратуры, необходимой для обслуживания систем ИТ;

- участие в составлении и использование эксплуатационной документации на аппаратуру и процессы ИТ;

- использование диагностического оборудования и тестовых программ, определяющих работоспособность аппаратуры ИТ;

- модернизация и расширение возможностей установленной аппаратуры на основе технической документации и использования модифицированных блоков;

- эксплуатация пакетов программ, сопровождающих используемую в ИТ компьютерную технику класса IBM 486 DX (и совместимую с ней), с полным набором периферийного оборудования;

- участие в профессиональном обучении рабочих по видам работ, охватываемых настоящей квалификационной характеристикой специальности;

- выполнение функций организатора производства на уровне мастера, бригадира или владельца малого предприятия с личным трудовым участием.

Диапазон профессиональной подготовки ЭМИТ обеспечивает возможность его высококвалифицированной работы (в момент выпуска не ниже 4—5-го разрядов) в следующих модификациях ИТ:

- контрольно-измерительная аппаратура и системы автоматизации базовой технологии;

- электронизированные системы управления базовыми технологическими процессами;

- аудиовизуальные подсистемы ИТ;

- эксплуатация и ремонт компьютерных систем ИТ на производстве (с возможным расширением на информационные технологии профессионального образования).

Была также разработана профессионаграмма бакалавра по специальности “Электромеханик информационных технологий”, в которой определены формы обучения и необходимый уровень образованности специалиста, характеристика трудовой деятельности, психограмма и санитарно-гигиенические нормы труда специалиста.

Здесь обратим внимание читателя лишь на некоторые стороны деятельности рабочего с высшим образованием, представляющие наибольшее значение в контексте задач, стоящих в исследовании.

Функциями специалиста будут являться:

- организаторская;

- планирующая;

- производственно-технологическая;

- диагностическая;

- оценочная.

Набор ключевых квалификаций выглядит следующим образом:

- организованность;

- ответственность;

- способность к кооперированию;
- способность решать задачи в проблемных ситуациях;
- коммуникативность;
- профессиональная самостоятельность.

Отсюда отчетливо видно, что деятельность, для которой готовится рабочий с высшим образованием, кардинально отличается от той, к которой сейчас готовятся рабочие через систему начального профессионального образования, где главной особенностью подготовки является *исполнительский труд*.

В соответствии с указанными выше документами были разработаны экспериментальные учебные планы, конкретизирующие и дифференцирующие высшее рабочее образование по конкретным курсам, дисциплинам, практикам и т. д. В настоящем параграфе хотелось бы обратить особое внимание лишь на один блок учебных планов, который носит название блока ключевых квалификаций.

Помимо важных для рабочего с высшим образованием знаний (а также связанных с ним формированием качеств личности) в области психологии труда, социальных технологий производства, основ менеджмента, основ технического творчества и проектирования, а также социальных коммуникаций и дизайна, этот блок несет в себе важнейшую составляющую учебно-воспитательного процесса в ИРО — в нем заложены возможности осуществления обратной связи, определяющие результаты педагогических воздействий на студентов.

Для того чтобы реализовать единые подходы концепции высшего рабочего образования к составлению рабочих программ всех дисциплин учебного плана ИРО, были специально подготовлены методические рекомендации по составлению учебных программ [229]. Помимо этого были проведены специальные семинары со всеми разработчиками конкретных рабочих программ также для выработки общих подходов к форме и содержанию образовательного процесса, которые были выражены в форме рабочих программ.

Образование призвано дать объективную научную картину мира в виде системы понятий и вооружить методами познания. Основным способом реализации этой функции является учебная (познавательная) деятельность. Формирование учебной деятельности дифференцировано в зависимости от специфики научной дисциплины, отражающейся в соответствующих учебных предметах.

Условиями реализации личностно ориентированного и развивающего характера образования, как уже было указано, являются:

- специальное конструирование учебного материала в соответствии с логикой и методологией научного познания; построение содержания теоретического знания, отражающего его происхождение, становление и развитие;

- формирование учебной деятельности, происходящее в процессе решения учебных задач, отражающих общие способы и принципы подхода к конкретно-частным задачам. Главное назначение этих задач — усвоение системы обобщенных способов действий;

- использование новых критериев оценки достижений обучаемых с учетом не только результатов учения, но также и самого процесса учения.

Важнейшей составной частью программ являются психолого-педагогические нормативы организации учебной деятельности студентов, выступающие и как условия, и как средства развития (саморазвития) личности. Прежде всего такие нормативы были разработаны для целей и содержания подготовки специалистов — этих основополагающих компонентов организации собственной деятельности студентов и профессионально-образовательного процесса в целом.

Все компоненты процесса обучения должны быть ориентированы на реальную конечную цель — подготовку высококвалифицированных специалистов. Точное указание цели — это центральная задача, которая решалась при разработке учебных программ.

При этом конечные цели подготовки специалистов были конкретизированы, т. е. переведены на язык педагогической науки и сформулированы в виде перечня тех видов деятельности, которыми должны овладеть учащиеся за время обучения. При этом цель, как правило, была конкретизирована через раскрытие всей совокупности средств соответствующей деятельности и условий достижения ее результатов.

С психолого-педагогической точки зрения эта совокупность выступает как схема ориентировочной основы заданного целевого действия. При этом к формулировке цели предъявляются следующие требования:

- 1) цель должна иметь свое проявление в деятельности уча-

щихся и преподавателей, а также содержать необходимые средства достижения этого результата;

2) цель должна иметь точную трактовку;

3) конкретная цель должна детализировать общую цель и включать общий способ (метод, алгоритм) ее достижения;

4) цель должна быть диагностируемой.

Целеполагание по дисциплине решалось в трех направлениях:

1) на уровне темы занятия;

2) на уровне дисциплины;

3) на уровне потребностей будущей учебной или профессиональной деятельности обучаемого.

Развитие (саморазвитие) человека происходит в процессе деятельности. Чтобы обеспечить развитие (саморазвитие) обучаемых, необходимо организовать их разнообразную познавательную деятельность в аудиторное время и вне его.

Содержание должно быть построено как система, дающая обучаемому ориентировку в учебной дисциплине, обеспечивающая его активную самостоятельную работу.

Чтобы добиться этого, в каждом конкретном случае были выделены следующие компоненты содержания учебной дисциплины:

1) основные термины и понятия, без которых нельзя уяснить, сознательно усвоить ни одно положение науки;

2) научные факты, без знания которых нельзя понять законы науки;

3) основные законы, положения, принципы, раскрывающие сущность явлений, рассматриваемых в данной научной области, объективные связи между ними;

4) теории, содержащие систему научных знаний и методы объяснения и предсказания явлений в изучаемой научной области;

5) знание об объекте и предмете данной науки, методе познания и истории ее развития.

Для того чтобы содержание дисциплины инициировало саморазвитие обучаемых, в него были включены:

1) проблемные ситуации при освоении всех новых целевых видов деятельности — для обеспечения мотивации и развития творческих возможностей;

2) теоретический вывод, обоснование (объяснение) и наглядное описание методики выполнения целевых видов деятельности — для обеспечения понимания;

- задачи для подготовки к решению реальных профессиональных задач (задачи-модели, ситуационные задачи, “задачи-тренажеры”, “задачи-схемы” и т. п.);

- деловые игры — задачи на профессиональное общение, для развития необходимых качеств будущего специалиста;

- учебно-профессиональные задачи.

С другой стороны, содержание обучения в ИРО связано с логикой освоения профессии. Отсюда были сформулированы ряд требований к содержанию учебных дисциплин:

1. Содержание дисциплины и график ее прохождения должны состоять из логически взаимосвязанных, но относительно независимых модулей в соответствии с последовательностью профессионального обучения в ИРО (см. табл. 3.2).

2. Модули каждого курса, исходя из табл. 3.2, должны быть относительно самостоятельны с точки зрения учащегося (студента), решившего “выйти” из ИРО на одном из образовательных уровней рабочего образования после 2,3,5 или 7 лет обучения.

3. Каждая рабочая программа учебной дисциплины с точки зрения как ее содержания, так и графика прохождения должна учитывать внутрипредметные и межпредметные связи.

4. Рабочие программы должны определять систематическое применение активных (развивающих) форм и методов обучения.

5. Все формы учебно-познавательной деятельности учащихся (студентов) должны быть оценены в зачетных баллах единой для ИРО рейтинговой системы контроля.

Программа дисциплины — методический документ, определяющий содержание и структуру учебного плана, ее место и значение в обучении в ИРО.

Было определено, что программа должна состоять из пяти разделов.

1. Роль и значение дисциплины, ее цели и задачи, место в учебном процессе

- 1.1. Роль и значение дисциплины в подготовке специалиста. Учебные планы, для реализации которых предназначена программа.

- 1.2. Цель преподавания дисциплины.

- 1.3. Задачи изучения дисциплины.

- 1.4. Перечень дисциплин с указанием разделов (тем), усвоение которых обучаемыми необходимо для изучения данной дисциплины.

1.5. Многоуровневая подготовка.

2. Содержание дисциплины

2.1. Наименование тем, их содержание и объем в часах урочных и лекционных занятий.

2.2. Практические (семинарские) занятия, их содержание и объем в часах.

2.3. Лабораторные занятия, их наименование и объем в часах.

2.4. Курсовой проект (работа), расчетно-графическая работа, их характеристика, межпредметные связи.

2.5. Самостоятельная работа учащихся и студентов.

3. Календарный план учебных занятий.

4. Информационно-методическое обеспечение дисциплины.

5. Технология рейтингового контроля качества учебной деятельности по дисциплине.

Были также сформулированы единые требования к составлению учебной программы.

Программы составлялись по каждой дисциплине учебного плана, включая факультативные дисциплины и дисциплины по выбору. Допускалось составление одной программы по двум-трем одноименным или однородным дисциплинам, преподаваемым одной кафедрой, с точным указанием всех дисциплин и учебных планов и особенностей вариантов при разнице в объемах не более 15%.

В разделе 5 каждой учебной программы описывается технология рейтингового контроля качества учебно-познавательной деятельности обучаемых.

Рейтинговая технология контроля знаний по дисциплине осуществлялась по единой методике в определенной последовательности:

1. Все виды учебной деятельности обучаемых на уроках, лекциях, лабораторно-практических занятиях. Выполнение расчетно-графических и курсовых работ оценивается в баллах. При оценке этих работ нужно придерживаться следующих рекомендаций:

а) Оценка учебной деятельности обучаемых на лекции включает по одному баллу за работу на лекции и правильное решение теста, который дается учащимся по ее окончании.

б) На практических занятиях учащиеся, решающие задачи с опережением, получают в качестве поощрения 3 балла, при этом по окончании практического занятия для проверки качест-

ва усвоения учебного материала обучаемым выдаются карточки тестового контроля. Одинаковая сложность тестов позволяет выявить учащихся, испытывающих трудности при усвоении материала изучаемой темы.

Тестовые задания оцениваются следующим образом:

- за правильное выполнение задания теста учащиеся получают 2 балла;

- учащиеся, допустившие неточность в ответе, получают 1 балл;

- неправильное решение теста оценивается в 0 баллов.

в) За лабораторные работы баллы начисляются следующим образом:

- за выполнение лабораторной работы в срок — 1 балл;

- за оформление отчета с хорошим качеством — 1 балл;

- за защиту лабораторной работы — до 2 баллов.

Лабораторная работа, не выполненная по графику и без уважительной причины, оценивается в 1 балл.

г) Баллы за выполнение расчетно-графической работы можно рассчитать по формуле, учитывающей поощрение за качество и сроки выполнения:

$$R = 5 + \text{int}(m/2) + K,$$

где m — количество дней от установленного срока сдачи задания ($-7 < m < 7$);

int — функция, позволяющая взять целое число от дроби;

K — поощрительный балл за качество выполняемой работы ($0 < K < 2$).

Таким образом, если учащиеся сдали задание на неделю раньше и с хорошим качеством, они получают

$$R = 5 + \text{int}(3,5) + 2 = 10 \text{ баллов.}$$

д) Кроме того, по решению преподавателя учащиеся могут получать поощрительные баллы (до 20 баллов):

- за выступление с рефератом на учебных занятиях и конференциях;

- за исследовательскую работу и т. д.

е) Если в учебной программе дисциплины предусмотрена курсовая работа, то ее выполнение следует разбить на этапы и охарактеризовать своей системой баллов.

Работу над каждым этапом можно оценить с помощью указанной выше формулы.

2. Составляется таблица для определения рейтинговой шкалы (табл. 4.2).

Таблица 4.2

Определение рейтинговой шкалы

Виды учебной деятельности	Планир. ед.	Максим. кол-во баллов	Миним. кол-во баллов
1. Работа на лекции — 1 балл — с правильным решением — 2 балла	N_1	$2N_1$	$1N_1$
2. Практическое занятие: — активная работа — 3 балла — пассивная работа — 1 балл	N_2	$3N_2$	$1N_2$
3. Лабораторная работа — выполненная с хорошим качеством и защищенная до следующего лабораторного занятия — 4 балла — выполненная и защищенная после срока — 1 балл	N_3	$4N_3$	$1N_3$
4. Выполнение и объяснение заданий расчетно-графической работы	N_4	$10N_4$	$2N_4$
5. Решение тестовых задач на практическом занятии: — до конечного результата — 2 балла — решение теста в общем виде — 1 балл	N_5	$2N_5$	$1N_5$
6. Выполнение контрольной работы, состоящей из N задач — в срок и правильно решены — после срока		$2N_6$	$1N_6$
7. Поощрительные баллы Всего	20		

В первом столбце перечисляются все виды учебной деятельности учащихся по данному предмету.

Во втором столбце фиксируется планируемое программой количество единиц этих видов по каждой позиции.

В третий столбец заносится максимальное количество баллов по позициям, которые может получить учащийся в результате выполнения перечисленных видов работ в срок и с хорошим качеством, а в четвертом столбце — соответственно минимальное количество баллов.

3. Определяется общее (суммарное) максимальное и минимальное количество баллов. Так, согласно табл. 4.2

$$R_{\max} = 2N_1 + 3N_2 + 4N_3 + 10N_4 + 2N_5 + 2N_6;$$
$$R_{\min} = N_1 + N_2 + N_3 + N_4 + N_5 + N_6.$$

При этом значение R_{\max} — тот эталон, к которому нужно стремиться в практической деятельности по конкретному предмету. Его значение составляет 100%.

Для допуска к экзамену учащиеся должны накопить R_{\min} и более баллов при условии выполнения всех контрольных позиций.

Полученные в процессе занятий баллы заносятся в групповой журнал. Информация о промежуточном рейтинге учащегося должна выдаваться каждые две недели.

Перевод рейтинговых баллов в принятую в учебном заведении шкалу оценок можно осуществлять на следующей основе:

- 55—70% от R_{\max} — “удовлетворительно”;
- 71—85% от R_{\max} — “хорошо”;
- 86—100% от R_{\max} — “отлично”.

Если обучаемого не устраивает оценка, полученная в результате расчета рейтингового балла, то он может повысить ее, сдав экзамен по дисциплине. Сдача экзамена дает дополнительно следующие баллы:

- “удовлетворительно” — 20% от R_{\max} ;
- “хорошо” — 30% от R_{\max} ;
- “отлично” — 40% от R_{\max} .

Образец рабочих программ ИРО приведен в прил. 1. Видно, что из-за одинаковых требований к их составлению удалось добиться единообразия не только в форме подачи изучаемого материала, но и в методах проведения занятий со студентами, в результатах обучения, в формировании профессиональной самостоятельности за время обучения [229].

Об этом более подробно — в следующих параграфах.

4.3. Методика организации и проведения педагогического эксперимента

Целью педагогического эксперимента была проверка гипотезы исследования. Учитывая, что концепция высшего рабочего образования рассматривается нами как один из путей разреше-

ния основных противоречий, стоящих перед системой НПО, мы приняли решение не создавать новое учебное заведение, а преобразовать в Институт рабочего образования уже существующие типовые профессиональные училища. При этом, естественно, для реализации концепции подготовки рабочих нового типа были выбраны училища с образцовой для России материально-технической базой и сильными педагогическими коллективами. Это были Высшее профессиональное училище № 2 Новоуральска и Высшее профессиональное училище № 16 Тюмени.

Реализация концепции в этих учебных заведениях имеет свои особенности. Фактически речь идет о двух этапах эксперимента: локальном и полномасштабном.

В ВПУ № 2 с 1991 по 1995 гг. по постепенно реализовывались отдельные концептуальные положения, на которых строится функционирование и развитие ИРО: интегративный подход к обучению, разносторонность профессиональной подготовки, личная заинтересованность в процессе и результатах обучения. В УГППУ был разработан пакет организационно-нормативной и учебно-методической документации для создания Института рабочего образования и подготовки рабочих по полной программе высшего рабочего образования по специальности (специализации) “Слесарь контрольно-измерительных приборов и автоматики” (“Слесарь КИП и А”). Начала складываться многоуровневая система профессиональной подготовки. По фрагментарным результатам исследования были защищены 4 диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, 12 человек обучается в аспирантуре. Но в целостном виде концепция высшего рабочего образования, несмотря на желание большей части педагогического коллектива, из-за противодействия администрации города не была внедрена. Работа, проведенная в ВПУ № 2, послужила основой детализации концепции, способствовала распространению ее идей среди специалистов по профессиональной педагогике и официальному ее признанию: в июле 1994 г. коллегией Министерства образования Российской Федерации концепция высшего рабочего образования и форма ее осуществления — Институт рабочего образования были одобрены и рекомендованы к реализации.

В ВПУ № 16 работа по реализации концепции началась в 1992 г. Благодаря целенаправленной деятельности специалистов ВПУ и УГППУ началась трансформация профессионального училища вначале в профессиональный лицей, а затем и в Тю-

На начальном этапе эксперимента были проведены исследования на Тюменском камвольном комбинате, в трикотажных ателье и мастерских Тюмени. Эти предприятия были выбраны, во первых, потому, что на них работают многие выпускники ИРО, во-вторых, на этих предприятиях можно выявить перспективы подготовки специалистов в ИРО, так как здесь применяются в зависимости от конкретных производственных условий как традиционные формы технологий и организации трудовой деятельности, так и самые передовые. На данных предприятиях был проведен формализованный опрос компетентных специалистов — сменных мастеров и мастеров участков. При составлении опросника было предусмотрено получение некоторых фактических данных о разносторонних требованиях, предъявляемых коллективом предприятия к молодому специалисту-выпускнику ИРО, об условиях успешной социализации и профессионализации выпускников на современном производстве.

Анонимность исследования позволила получить объективные ответы на предложенные вопросы. Всего было опрошено 47 сменных мастеров и мастеров участков, представляющих около 900 работников соответствующих специальностей. Также проводились исследования среди профессионально-педагогических работников и студентов ИРО, учащихся профессиональных училищ, осуществляющих подготовку специалистов соответствующих профессий для различных предприятий Тюмени. В различные формы экспериментальной работы (интервью, формализованный опрос, экспертная оценка, педагогический эксперимент) были вовлечены 62 профессионально-педагогических работника, 378 студентов ИРО и 104 учащихся профессиональных училищ.

Для изучения педагогического опыта по формированию профессиональной самостоятельности в учебно-воспитательном процессе и объективизации условий проведения эксперимента нами осуществлялось изучение педагогической документации (журналы успеваемости, рабочие планы-конспекты учебных и неучебных занятий и мероприятий, перспективно-тематические планы профессионально-педагогических работников, тетради учащихся, проверочные работы учащихся).

В ходе исследования изучалась методика ведения занятий, степень направленности конкретных учебных занятий и внеучебных мероприятий на формирование профессиональной са-

мостоятельности, активность и самостоятельность студентов в учебно-воспитательном процессе, их общественная направленность, умения и навыки профессиональной деятельности, мотивированность действий, инициативность, умение быстро и адекватно ориентироваться в нестандартных и стандартных ситуациях, особенности межличностных отношений как среди студентов, так и между преподавателями и студентами.

Полученные данные служили примерным ориентиром при разработке методики формирования профессиональной самостоятельности в учебно-воспитательном процессе, давали определенную информацию об особенностях работы студентов при проведении того или иного учебно-воспитательного мероприятия, позволяли судить о методической подготовленности профессионально-педагогических работников к процессу формирования профессиональной самостоятельности студентов и учащихся.

В нашем исследовании независимой переменной является методика проведения учебно-воспитательных мероприятий, направленная на формирование профессиональной самостоятельности, включающая активные формы и методы обучения. Зависимыми переменными являются общие, частные и конкретные показатели профессиональной самостоятельности.

Как известно, исследователь при проведении эксперимента должен уметь контролировать независимые и зависимые переменные, оценивать их возможно точнее, исключать влияние дополнительных переменных на результаты экспериментальной работы [112].

Для устранения влияния дополнительных переменных учитывалось следующее:

- 1) дополнительные переменные, обусловленные личностью студента: уровень знаний, умений и навыков, отношение к учебе, способности, интересы и т. д. Контрольные и экспериментальные группы подбирались с учетом примерно одинакового уровня обученности студентов;

- 2) переменные, обусловленные личностью профессионально-педагогического работника: профессиональное мастерство, педагогический такт, личные качества и др.; при выделении экспериментальных и контрольных групп — методическая подготовленность профессионально-педагогических работников и их педагогический стаж;

3) факторы, зависящие от учебно-воспитательного процесса: расписание занятий, взаимоотношения студентов и преподавателей, состав учебных группы и др. Для уравнивания условий эксперимента группы, которые были экспериментальными в локальном эксперименте, в формирующем эксперименте становились контрольными. Одновременно использовался прием перекрестных групп для уравнивания дополнительных переменных, обусловленных личностью преподавателя и студентов;

4) факторы, зависящие от контроля результатов: валидность, объективность, форма контроля, степень сложности заданий. Для уравнивания данных дополнительных переменных предлагались контрольные диагностические задания. Результаты выполнения контрольных диагностических заданий и проверочных контрольных работ проверялись на основе строго установленных критериев.

Для получения объективных результатов эксперимента производилось определение уровня сформированности профессиональной самостоятельности студентов контрольных и экспериментальных групп перед экспериментом и после каждого этапа эксперимента.

Определение уровней сформированности профессиональной самостоятельности в группах осуществлялось с помощью практических проверочных работ, контрольных диагностических заданий, разработанных по специальной методике, и формализованного опроса [112; 113].

Контрольные диагностические задания и практические проверочные задания, с одной стороны, были рассчитаны на определение уровня сформированности профессиональной самостоятельности, с другой стороны, они являлись составной частью методики формирования данного качества.

Контрольные диагностические задания позволяют определить уровень усвоения знаний, необходимых в условиях производства. Они подразделяются на два вида: 1) диагностические задания технико-технологического плана; 2) задания, отражающие общественную сторону производства.

При разработке диагностических заданий учитываются:

- качество усвоения знаний по определенным темам учебной программы;
- умения проблемного учения (самостоятельность и творческая активность студентов) [113; 446].

Рекомендуется выделение 1—2 крупных вопросов из пройденного студентами учебного материала. Каждый вопрос составляется в четырех вариантах по уровню усвоения знаний в соответствии с последовательным повышением уровня познавательной самостоятельности учащихся [112].

Первый вариант вопроса предусматривает воспроизведение имеющихся знаний без анализа причинно-следственных связей (репродуктивная самостоятельность).

Второй вариант вопроса рассчитан на выявление причинно-следственных связей и их объяснение в рамках имеющихся знаний по образцу, предложенному преподавателем (частично-репродуктивная самостоятельность).

Третий вариант связан с привлечением студентами дополнительных знаний к предложенной мастером стандартной производственной ситуации (частично-продуктивная самостоятельность).

Четвертый вариант вопроса предусматривает исследовательскую деятельность студентов и рассчитан на привлечение ими дополнительных знаний к нестандартной производственной ситуации (продуктивная самостоятельность).

При проведении теоретических контрольных работ (диагностических заданий) преподаватель ориентирует студентов на воспроизведение конкретного учебного материала (фактов, явлений, понятий), соблюдение определенной последовательности при изложении фактов и явлений, выделение самого существенного в изученном материале. При выполнении работы по четвертому варианту учащиеся должны продемонстрировать умение производить анализ фактов, понятий, явлений с установлением необходимых связей между ними, применять имеющиеся теоретические знания в стандартной и нестандартной производственных ситуациях и проявить способность правильного подбора дополнительного материала, выполнения работы исследовательского типа [446].

Практические проверочные задания диагностируют уровень усвоения профессиональных умений и навыков. Их специфика заключается в том, что они не носят дифференцированного характера: студентам дается одинаковое по содержанию производственное задание, которое они должны выполнить. Но в процессе этой деятельности преподаватель может дифференцировать студентов по уровню их самостоятельности [112].

Первый уровень: студент может полностью выполнить задание лишь при постоянной помощи и контроле преподавателя или при подробном инструктаже (репродуктивная самостоятельность).

Второй уровень: студент выполняет задание при частичной помощи или консультации преподавателя, т. е. преподаватель помогает в разработке технологии, планировании, организации и контроле деятельности, но выполняет задание студент самостоятельно (частично-репродуктивная самостоятельность).

Третий уровень: учащиеся выполняют задание при самостоятельном планировании, организации и контроле, но под наблюдением преподавателя (частично-продуктивная самостоятельность).

Четвертый уровень: студент в рамках предложенного задания самостоятельно вычленяет новую проблему и предлагает ее нестандартное решение (продуктивная самостоятельность).

Поскольку при выполнении и контрольных диагностических, и практических проверочных заданий студенты в целях активизации мотивации ставят в известность о том, что выполнение заданий на более высоком уровне самостоятельности оценивается выше, необходимо при оценке теоретических и практических работ производить анализ допущенных ошибок для соблюдения объективности при дифференциации по уровням сформированности профессиональной самостоятельности.

Общая методика анализа ошибок включает следующие этапы:

- 1) производится общий подсчет количества ошибок по каждому заданию;

- 2) выделяются задания, при выполнении которых было допущено очень мало ошибок (или вообще не было ошибок), были лишь отдельные ошибки, было много ошибок, а также задания, которые не были выполнены большинством обучаемых.

По выделенным группам заданий проводится анализ причин появления ошибок, которые могут носить частично-методический характер (быть связанными с недостатками методики объяснения и закрепления конкретного учебного материала), могут проистекать от недостатков методики формирования заданий, носить психологический характер, быть случайными.

Делаются дидактические и методические выводы, направленные на внесение соответствующих изменений в формулиров-

ку заданий, методику раскрытия и закрепления учебного материала или методику организации проверочных теоретических или практических работ [112; 113].

Соблюдение правильной методики проведения и оценки проверочных теоретических и практических работ позволяет преподавателю производственного обучения получить объективную информацию о выполнении поставленных заданий и, следовательно, исключить ошибки при дифференциации студентов по уровням сформированности профессиональной самостоятельности.

Диагностические тестовые задания должны проверяться на объективность, валидность и диагностическую ценность [185, с. 304—306].

Объективность заданий обеспечивается соблюдением разработанной методики и критериев составления заданий на определение уровней сформированности профессиональной самостоятельности.

Валидность тестового задания обычно характеризуется корреляцией между результатами теста и каким-либо выбранным критерием валидности, в качестве которого могут быть взяты оценки знаний и умений студентов, полученные опытным преподавателем. Мы определили валидность тестовых заданий, используя коэффициент ранговой корреляции Спирмена между результатами выполнения их студентами и оценками за месяц в журнале успеваемости [185, с. 298—300]. Для вычисления ранговой корреляции были составлены для студентов выбранной группы ряды их успеваемости по выполнению заданий и по журналу (прил. 5).

Экспериментальное исследование проходило в двух вариантах:

- 1) проверялась эффективность методики формирования профессиональной самостоятельности студентов в мероприятиях учебно-воспитательного процесса, подготовленных и проведенных преподавателями по конспектам, разработанным по предложенной нами методике;

- 2) проверялась эффективность методики формирования профессиональной самостоятельности студентов в мероприятиях учебно-воспитательного процесса, подготовленных и проведенных самостоятельно по нашей методике.

Поскольку основной задачей нашего экспериментального исследования являлось применение методики формирования про-

фессиональной самостоятельности студентов в учебно-воспитательном процессе ИРО, мы измеряли оптимальный и вариативный уровни сформированности данного качества до и после эксперимента. Преподаватели в ходе этой работы контролировали развитие студентов и составляли, используя специальную методику, обобщенную схему наблюдений за сформированностью у студентов конкретных показателей профессиональной самостоятельности (прил. 4).

Для изучения эффективности предложенной методики в учебном процессе в ходе формирующего эксперимента проводилось анкетирование как студентов, так и профессионально-педагогических работников. В содержании анкет были отражены общие, частные и конкретные показатели профессиональной самостоятельности, что позволило в ходе экспериментальной работы проследить изменения, происходящие среди обучаемых.

Изменение уровней сформированности профессиональной самостоятельности мы выражали в процентных числах, так как группы неравнозначны по количеству студентов.

Одновременное применение различных методов исследования позволило значительно повысить достоверность полученного эмпирического материала.

4.4. Результаты экспериментальной работы

Первой задачей исследовательской работы было выяснение вопроса о необходимости высшего рабочего образования исходя из профессиональных позиций специалистов системы НПО и потребностей учащихся профессиональных училищ.

Экспертный опрос 103 преподавателей общеобразовательных и специальных дисциплин, мастеров производственного обучения учебных заведений системы НПО Новоуральска и Екатеринбурга показал: 42,2% опрошенных специалистов считают, что “профессиональные училища НПО, имеющие сильные профессионально-педагогические кадры и хорошую материальную базу, должны иметь возможность готовить рабочих по сложным специальностям с высшим образованием”; не согласны с этим утверждением 27,8%; остальные 30,0% профессионально-педагогических работников не имели четкой позиции по данному вопросу, т. е. соотношение между работниками системы НПО, ко-

торые считают возможным существование высшего рабочего образования, и теми, кто не согласен с этим, равно 1,5: 1.

Исследование, проведенное среди 266 учащихся ВПУ № 2, показало: 33,8% респондентов считают, что “есть такие рабочие профессии, подготовка по которым требует высшего рабочего образования”, не согласны с такой позицией 21,1% учащихся, остальные 45,1% опрошенных не имеют однозначной позиции по данному вопросу. Таким образом, соотношение между учащимися, считающими возможным существование высшего рабочего образования, и теми, кто отрицательно относится к этому, равно 1,6: 1.

На вопрос “Хотели бы Вы обучаться в учебном заведении, которое наряду с рабочей профессией давало бы Вам в области общекультурной подготовки высшее образование?” 57,9% опрошенных учащихся ответили положительно, 12,0% — отрицательно, остальные 30,1% учащихся отметили, что затрудняются ответить однозначно на этот вопрос, т. е. соотношение между учащимися, пожелавшими получить высшее рабочее образование, и теми, кто отрицательно относится к этому, равно 4,8: 1.

Следовательно, уже в настоящее время значительная часть профессионально-педагогических работников и учащихся системы НПО осознают существование высшего рабочего образования как социально-педагогическую необходимость.

Следующей задачей исследования было определение принципов построения учебно-воспитательного процесса в ИРО с точки зрения профессионально-педагогических работников.

53,6% опрошенных инженеров-педагогов считают, что современные российские профессиональные учебные заведения должны постоянно самостоятельно совершенствовать свои учебные планы и программы в зависимости от образовательных потребностей учащихся и рынка труда, лишь 9,7% не согласны с этим, т. е. соотношение между данными двумя группами специалистов 5,5: 1 (остальные 36,7% респондентов не определились по этому вопросу).

41,5% опрошенных полагают, что необходима гуманитаризация содержания профессиональной подготовки, против этого высказываются 12,2% (соотношение 3,4: 1).

68,3% респондентов считают необходимым более широкое применение активных форм и методов обучения при профессиональной и общеобразовательной подготовке, не согласны с этим лишь 4,9% (в 13,9 раза меньше).

63,4% опрошенных полагают, что учебный процесс и его результаты должны носить для учащихся личностно значимый характер, считают это необязательным 9,7% (соотношение 6,8: 1).

75,6% инженеров-педагогов придерживаются позиции, что все общеобразовательные учебные дисциплины в профессиональной школе, в том числе и гуманитарные предметы, должны носить профессионально значимый характер, против этого высказываются 12,2%.

82,9% респондентов считают, что учащиеся в современных условиях должны иметь возможность получать одновременно одну или даже несколько специальностей, поскольку это повысит их конкурентоспособность на рынке труда, не согласны с этим лишь 7,3%, т. е. в 11,3 раза меньше.

43,9% опрошенных полагают, что профессиональные учебные заведения должны переходить на дифференцированную по курсам систему получения учащимися различных уровней профессиональной квалификации, не согласны с этим в 2,2 раза меньше респондентов — 19,5%; 36,6% опрошенных не имеют четкой позиции по этому вопросу.

36,5% считают необходимым, чтобы мастера производственного обучения специализировались на подготовке работников определенного квалификационного разряда, так как это позволит повысить качество обучения при дифференцированной по курсам системе получения учащимися различных уровней профессиональной квалификации; не согласны с этим 17,1%, т. е. в 2,1 раза меньше; не определились по данной проблеме 46,4% инженерно-педагогических работников.

Обобщая полученные в ходе исследования результаты, можно сделать следующие выводы.

Для оптимизации процесса качественной подготовки современных рабочих необходимо изменить цели, задачи, организационные формы, содержание, методы и средства обучения в профессиональных училищах на основе многоуровневого профессионального образования.

Исходя из изложенных результатов исследования, были подтверждены основные педагогические концептуальные положения, на которых строится функционирование и развитие Института рабочего образования. К ним относятся гибкость и открытость образовательной системы; личностная значимость процесса и результатов обучения; профессиональная ориентация обще-

образовательных, в том числе гуманитарных, дисциплин; интегративный подход к обучению; разносторонность профессиональной подготовки; индивидуализация обучения; специализация не только преподавателей, но и мастеров производственного обучения (в дальнейшем мастера производственного обучения должны специализироваться на подготовке рабочих определенной квалификации; например, мастер, обучающий слесарному делу, специализируется на подготовке слесарей 3-го или 4-го разряда и т. д.); многоуровневая система профессиональной подготовки; сознательность в выборе учащимися профессиональной карьеры и заинтересованность в ее реализации.

Третьей задачей педагогического эксперимента было исследование социально-профессиональных ориентаций учащихся, влияющих на различные стороны учебно-воспитательного процесса, с целью построения модели учащегося (студента), адекватной целям ИРО.

Исследование, проведенное в ВПУ № 2, выявило существенные различия в социально-профессиональных ориентациях учащихся всех опрошенных курсов. Так, на вопрос об имеющихся у учащихся планах на ближайшие два года после окончания училища 27,1% опрошенных ответили, что планируют работать “по полученной специальности на государственном предприятии”; 24,9% — работать “по специальности на частном предприятии”; 2,6% — “открыть собственное малое предприятие (мастерскую)”; 19,2% учащихся отметили, что хотели бы сменить профессию; на другие возможные варианты указали 1,3%; затруднились ответить 24,9% опрошенных.

На вопрос о планах на ближайшие десять лет после окончания училища лишь 21,9% опрошенных ответили, что будут “работать по специальности, полученной в училище, на государственном предприятии” (уменьшение по сравнению с “планами на два года” в 1,2 раза); желающих работать по специальности на частном предприятии стало 30,5%, т. е. в 1,2 раза больше; “открыть (одному или сообща) собственное предприятие (мастерскую)” — в 3,3 раза больше (8,6% опрошенных); планируют сменить профессию 27,7%.

Понятно, почему после окончания училища лишь 2,6% учащихся изъявили желание попытаться самостоятельно вести собственное дело, а по прошествии двух и более лет после окончания училища это планируют уже 8,6%: такая персонально ответ-

ственная профессиональная деятельность требует не только определенного уровня специального образования, но и опыта. Поэтому большинство учащихся предпочитают начать трудовую деятельность с чисто исполнительской деятельности на “чужом” (государственном или частном) предприятии.

С другой стороны, традиционной для советских рабочих является жестко регламентированная профессиональная исполнительская деятельность с крайне ограниченной должностной (моральной, материальной, организационной и т. д.) ответственностью, связанной с точки зрения характера и содержания труда с социально-профессиональным и социально-квалификационным, четко определенным и неизменным в общественной системе, гарантированным всеми государственными институтами рабочим местом. Поэтому выпускники профтехучилищ всегда тотально ориентировались на профессиональную деятельность на определенном рабочем месте конкретного государственного предприятия. Причем такая ориентация формировалась не только средствами идеологической пропаганды, но и целями, задачами, содержанием, формами и методами профессионального образования, сущностью и организацией профессиональных учебных заведений.

Обобщая сказанное выше, можно сделать вывод о том, что несмотря на идеологические лозунги в сущностном плане среди учащихся НПО культивировалась ориентация на социально-профессиональную стагнацию.

С этой точки зрения возникновение социально заметной группы учащихся, ориентированных на “открытие собственного малого предприятия (мастерской)”, говорит не только об успешности социально-экономических процессов, ведущих к становлению и развитию в России рыночной экономики, но и о возникновении новой для современных российских рабочих ориентации на интегративную управленческо-исполнительскую деятельность с высоким уровнем индивидуального морального и материального риска и, как следствие, с высоким уровнем социально-профессиональной ответственности.

Таким образом, в России возникает, даже при сохранении традиционной, ориентированной на социальную стагнацию системы учреждений профессиональной подготовки, новый тип рабочих, ориентированных на социально-профессиональную мобильность.

Итак, отметим, что исследование выявило существование среди учащихся ВПУ двух типов ориентаций:

- на социально-профессиональную стагнацию (первая группа учащихся);
- на социально-профессиональную мобильность (вторая группа учащихся).

Сравним различные аспекты жизнедеятельности учащихся этих двух групп.

Исследования показали, что 56,4% опрошенных учащихся первой группы отметили как наиболее ценимое ими качество “готовность прийти на помощь товарищам” (это самый высокий показатель); среди учащихся второй группы этот показатель (второй по ранжиру) был в 1,5 раза выше — 82,6%. Такое качество личности, как дисциплинированность, отметили 53,1% учащихся первой группы, во второй группе этот показатель в 1,7 раза выше — 91,3% (это первый по ранжиру показатель в данной группе опрошенных). Общительность отметили 47,7% учащихся первой группы и в 1,7 раза больше (82,6% опрошенных) во второй; разносторонность интересов — соответственно 31,5 и 69,6% (соотношение 1: 2,2); увлеченность учебой, интерес к ней — 3,7 и 21,7% (соотношение 1: 5,9); творческий подход к учебе — 1,9 и 13% (соотношение 1:6,8).

Таким образом, будущие рабочие, ориентированные на социально-профессиональную мобильность, достаточно четко представляют, что для достижения успеха в производственной деятельности им необходимо прежде всего проявление таких качеств, как дисциплинированность, альтруизм, общительность, разносторонность интересов. Эти качества помогают в условиях жесткой конкуренции на рынке труда не только найти работу и добиться в ней успеха, но и при определенных условиях открыть собственное дело, а также эффективно и стабильно вести его.

В качестве привлекательных черт осваиваемой профессии учащиеся, ориентированные в основном на исполнительскую трудовую деятельность, отметили следующие (по ранжиру), % от опрошенных:

- “есть возможность для профессионального роста” — 56,4;
- “высокая общественная потребность в данной профессии” — 53,4;
- “работа требует самостоятельного поиска, новых решений” — 23,7;

- “работа хорошо оплачивается” — 23,7;
- “работа спокойная, не требует особого напряжения” — 17,7;
- “самое приятное в будущей работе — тесная связь с коллегами” — 12,8.

В группе учащихся, ориентированных не только на исполнительскую, но и на управленческую деятельность, указанные показатели выглядят следующим образом (также по ранжиру), % от опрошенных:

- “высокая общественная потребность в данной профессии” — 91,3 (соотношение с первой группой 1: 1,7);
- “есть возможность для профессионального роста” — 86,9 (1: 1,5);
- “работа хорошо оплачивается” — 78,3 (1: 3,3);
- “высокий престиж профессии” — 52,2 (1: 4,2);
- “работа требует самостоятельного поиска, новых решений” — 47,8 (1 : 2);
- “самое приятное в будущей работе — тесная связь с коллегами” — 9,1 (1,4 : 1);
- “работа спокойная, не требует особого напряжения” — 8,7 (2: 1).

Таким образом, учащиеся, ориентированные на социальную мобильность, при одинаковой профессиональной ориентации и прочих равных условиях субъективно более высоко оценивают общественную потребность и престиж осваиваемой в училище профессии, ее потенциальные возможности в совершенствовании содержания и характера труда, улучшении материального положения и удовлетворении потребности в общении с представителями родственных профессий.

Лишь 17,7% опрошенных учащихся, ориентированных в основном на социально-профессиональную статичность, отметили, что их привлекает рационализаторская и изобретательская деятельность; среди учащихся, ориентированных на социально-профессиональную мобильность, этот показатель в 3,2 раза выше — 56,2%.

Собственно, не только от владельца мастерской (малого предприятия), но и от современного рабочего в условиях конкуренции на рынке труда требуется как восприимчивость к технико-технологическим нововведениям, так и способность к модернизации своего рабочего места и в определенной мере продуктов

своего труда. Поэтому неудивительна более высокая ориентация второй группы учащихся на данные виды деятельности.

В первой группе 35,3% опрошенных выбрали бы снова специальность, которую они осваивают в настоящее время; среди учащихся второй группы этот показатель в 2,2 раза выше — 78,3%. Следовательно, та или иная социально-профессиональная ориентация влияет на субъективную оценку осваиваемой профессии.

Учащиеся, ориентированные на социально-профессиональную мобильность, считают, что у них более высокая степень удовлетворенности выбранной профессией; у учащихся, ориентированных на социально-профессиональную стагнацию, этот показатель значительно ниже. Действительно, в настоящее время в условиях возникновения и развития массовой безработицы ни одна профессия в России не гарантирует стабильного занятия четко определенной профессиональной деятельностью.

Лишь 10,8% опрошенных первой группы тратят на выполнение домашних заданий 1 ч и более; среди учащихся второй группы этот показатель в 2,4 раза выше — 26,1%.

45,1% опрошенных первой группы отметили, что после окончания училища они смогут работать по нескольким профессиям; среди учащихся второй группы этот показатель равен 73,9%, т. е. соотношение здесь 1: 1,6.

Важным условием для возникновения и сохранения ориентации на мобильное развитие личности выпускника профессиональной школы является осознание универсальности своей профессиональной подготовки, в том числе и возможности работать по нескольким специальностям или даже профессиям.

56,3% учащихся первой группы имели до поступления в училище верное или в основном верное представление об изучаемой специальности; среди социально-профессионально мобильных учащихся этот показатель равен 100%, т. е. соотношение здесь 1: 1,8.

62% социально-профессионально статичных учащихся имели верное или относительно верное представление о предметах, которые они изучают в ВПУ; среди второй группы этот показатель в 1,6 раза выше — 100%.

Социально-профессиональная мобильность предполагает, как известно, высокий уровень адекватной ориентации, в том числе и при выборе как профессии, так и учебного заведения, осуществляющего подготовку по данной специальности.

кацию. Причем 69,9% опрошенных первой группы и 78,3% второй указали, что повышение квалификации должно проводиться на специальных курсах в ВПУ.

Если в первой группе 21,9% считают, что повышение квалификации рабочие должны проходить через каждые три года, а 52,3% — через каждые пять лет, то во второй группе 56,5% считают, что повышение квалификации рабочих целесообразно проводить с интервалом даже в три года и 34,8% — через пять лет.

Исследование выявило различные содержательные направления в повышении квалификации рабочих в зависимости от их социально-профессиональных ценностных ориентаций.

Так, учащиеся, ориентированные только на исполнительскую деятельность, ранжировали содержание повышения квалификации следующим образом, % от опрошенных:

- освоение новой техники и технологии — 51,5;
- освоение новых профессиональных приемов и операций — 40,6;
- теоретическая подготовка по специальности — 32,7;
- теория и практика создания малых предприятий (мастерских) и управления ими — 21,9;
- психологические знания — 4,1;
- бухгалтерское дело — 2,6.

В группе учащихся, ориентированных на интегративную управленческо-исполнительскую деятельность, были получены следующие данные, % от опрошенных:

- теория и практика создания и управления малыми предприятиями (мастерскими) — 95,6 (соотношение с аналогичным показателем в первой группе 4,3: 1);
- освоение новых профессиональных приемов и операций — 91,3 (2,2 : 1);
- теоретическая подготовка по специальности — 86,9 (2,6: 1);
- освоение новой техники и технологии — 69,6 (2,1: 1);
- психологические знания — 39,1 (9,5: 1);
- бухгалтерское дело — 17,4 (6,6: 1).

69,9% опрошенных учащихся первой и 95,6% второй группы считают, что рабочий после прохождения цикла занятий по повышению квалификации должен получить не только более высокий разряд, но и диплом о повышении квалификации.

В целом учащиеся, ориентированные на социально-профессиональную мобильность, отметили, что у них в процессе обуче-

ния повышается интерес к осваиваемой специальности (на это указали 91,3% опрошенных); среди учащихся, ориентированных на социально-профессиональную стагнацию, этот показатель в 2,9 раза ниже — 30,9%.

На вопрос “Если бы Вам сегодня предложили высокооплачиваемую работу, не требующую никакой квалификации, то какое решение Вы приняли бы?” 95,6% учащихся второй группы ответили, что “продолжили бы свое образование”; среди учащихся первой группы этот показатель в 2,1 раза ниже — 45,1%.

Исследования выявили взаимосвязь ценностных ориентаций личности в социально-профессиональном плане и ее нравственных качеств.

Так, если среди учащихся, ориентированных на чисто исполнительскую деятельность, лишь 1,9% не согласились с мнением, что “другу на экзамене можно подсказать”, то в группе учащихся, ориентированных на интегративную деятельность, этот показатель в 6,8 раза выше — 13%.

Лишь 7,9% учащихся первой группы считают, что на суде нельзя солгать даже ради спасения невинного человека, во второй группе этот показатель равен 34,8%, т. е. соотношение здесь 1: 4,4.

С суждением “если какое-то промышленное изделие хорошего качества, его можно и не совершенствовать” не согласились 39,8% опрошенных первой группы и в 1,8 раза больше учащихся второй — 73,2%.

В целом не согласились со следующими суждениями:

- “если на производстве лежат никому не нужные инструменты и материалы, то их лучше унести домой, чтобы они приносили пользу людям” — 18,8% учащихся первой группы и 47,8% — второй (соотношение 1 : 2,5);

- “если руководитель не дал специалисту задание, то специалист может и не работать” — 19,2% опрошенных первой группы и в 2,5 раза больше учащихся второй группы — 47,8%;

- “есть такие плохие руководители производства, которые заслуживают, чтобы их обманывали” — соответственно 20,7 и 43,5% (соотношение 1 : 2,1);

- “государство должно каждому своему гражданину помогать материально” — 7,1% опрошенных в первой группе и в 3,1 раза больше учащихся второй группы — 21,7%;

- “для спокойствия населения газеты, радио и телевидение не должны сообщать всю информацию” — 10,9% учащихся первой группы и в 3,2 раза больше будущих рабочих второй группы — 34,8%;

- “если законы в стране хорошо исполняются, то их можно не пересматривать” — 9,8% учащихся первой группы и 43,5% — второй (соотношение 1: 4,4);

- “есть такие преступники, которых можно казнить без суда и следствия” — 30,5% в первой группе и 52,2% — во второй (соотношение 1: 1,5);

- “если есть безопасная возможность уничтожения преступников-террористов, то с ними не надо вести никаких переговоров” — 3,4% учащихся первой группы и в 7,7 раза больше во второй группе — 26,1%;

- “если руководители страны хорошо справляются со своими обязанностями, то их перевыборы можно отменить” — 3,4% будущих рабочих первой группы и 26,1% опрошенных во второй (соотношение 1: 7,7).

Таким образом, социально-профессиональная ориентация на статику или мобильность, на узкоспециализированную исполнительскую или интегративную руководяще-исполнительскую деятельность, на социальное иждивение или доминирующее индивидуальное самообеспечение оказывает определенное влияние на нравственные, социально-профессиональные, социально-экономические, политические и даже правовые взгляды будущего рабочего.

Обобщая результаты исследований, проведенных среди учащихся НПО, необходимо отметить, что, несмотря на гибкость учебных планов и программ, наиболее адекватными целям всего учебного курса Института рабочего образования являются социально-профессиональные ориентации на мобильность, интегративную руководяще-исполнительскую деятельность, на доминирующее индивидуальное самообеспечение, на основе которых и необходимо проектировать модель учащегося (студента) ИРО. Интегративным качеством личности, соответствующей этим ориентациям, является профессиональная самостоятельность.

Следующие задачи педагогического эксперимента были связаны с исследованием проблем формирования профессиональной самостоятельности у учащихся (студентов) ИРО. Экспериментальная работа проводилась в Тюменском индустриально-

педагогическом колледже (ИРО). Исследовались содержание учебно-воспитательного процесса, направленное на формирование профессиональной самостоятельности; состояние сформированности данного качества среди учащихся (студентов) ИРО. Была разработана программа формирования профессиональной самостоятельности студентов, реализующая методику формирования профессиональной самостоятельности студентов, включающую активные формы и методы личностно ориентированного обучения. Исследовалась эффективность педагогически целесообразного использования методики формирования профессиональной самостоятельности студентов в учебно-воспитательном процессе ИРО и дидактически обосновывалось ее применение.

Профессиональная самостоятельность рабочего как качество личности в значительной степени вариативна и зависит от индивидуальных особенностей человека, в частности от его способностей, свойств характера, сформированных мотивов и установок [111; 112; 113].

На основе анализа философской, социологической и психолого-педагогической литературы можно сделать вывод о том, что профессиональная самостоятельность — это интегративное качество личности рабочего, проявляющееся в производственной деятельности и характеризующееся определенной системой знаний, умений и навыков, сознательностью и мотивированностью действий, инициативностью и творческим подходом к делу, проявлением своей воли, опирающейся на понимание необходимости действовать в соответствии с интересами трудового коллектива, правильностью и быстротой решения проблем в процессе работы и общественной деятельности, направленностью на повышение производительности труда и качества его результатов, на активное участие в решении социально-экономических, общественно-политических и экологических проблем [111; 112].

Человек, обладающий профессиональной самостоятельностью как качеством личности, более успешно проявляет самостоятельность и в других видах деятельности, например в познавательной [113].

Профессиональная деятельность имеет две взаимосвязанные и взаимозависимые стороны — технико-технологическую и социальную. Соответственно можно выделить и две стороны профессиональной самостоятельности — технико-технологическую и социальную [111; 113].

Технико-технологический аспект профессиональной самостоятельности включает в себя компоненты, непосредственно связанные с осуществлением трудовых действий, при выполнении которых рабочий воздействует на предметы труда и управляет работой оборудования [112]. К трудовым действиям обычно относят функции планирования, подготовки, осуществления, контроля и обслуживания производственного процесса [112; 113].

Участие в жизни трудового коллектива позволяет работнику включиться в процесс управления производством, повышает его роль в разработке и принятии хозяйственных решений, в осуществлении мероприятий по социально-экономическому развитию предприятий, изысканию и мобилизации внутренних резервов производства [2; 111].

Анализ литературы показал, что социальная самостоятельность рабочих проявляется в основном в двух формах социальной активности: трудовой и общественно-политической [112].

Эксперимент по формированию профессиональной самостоятельности как качества личности студентов ИРО предполагал целый ряд мероприятий по организации педагогического пространства в учебном заведении:

1. Организация жизнедеятельности, предоставление студентам сфер для профессионального, учебного и неформального общения, различных форм проявления самостоятельности в стенах ИРО:

- принятие Устава ИРО;
- деловая игра по разработке основных внутренних норм общения и деятельности ИРО;
- организация дежурства групп;
- организация работы гардероба;
- налаживание системы обратной связи через газету “Лицеист”, видео;
- организация сфер общения: неформального (совместные выезды в зону отдыха, проведение КВНов, вечеров, дня ИРО, дней отделений); учебного (проведение олимпиад, конкурсов); профессионального (проведение профессиональных конкурсов, выставок творчества, создание клубов по профессиональным интересам).

2. Организация и воспроизводство адекватного педагогического пространства:

- работа с программами обучения, преобразование содержания обучения с ориентацией на модель учащегося (студента) ИРО;

- коррекционная работа с преподавателями и мастерами;
- индивидуальный подход к студентам, введение дифференцированного обучения;

- введение тестирования по учебным и специальным предметам;

- использование рейтинговой системы контроля за успеваемостью;

- введение поэтапного отслеживания успеваемости и аттестации студентов.

В условиях перехода на новые организационно-содержательные формы обучения необходимо различать два понятия: “погружение” и “блочное преподавание” какого-либо предмета. Первое понятие связано с особой системой организации обучения, подразумевающей полное сосредоточение на одном из предметов в течение некоторого (неделя, месяц) времени и отключение от других. Блочное преподавание ориентировано на выделение в предметах отдельных тем и преподавание их в “непрерывном режиме”. При чем методика в этом случае может быть различной: от традиционной до авторской.

Соединение двух методологий: погружения и блочного преподавания — в принципе возможно, но требует четкого определения сути учебного процесса, поскольку должно включать в себя черты обоих способов преподавания с учетом особенностей их соединения. Их соединение в единую методологию прежде всего требует определения того, что останется в каждом из способов от их традиционного понимания.

Погружение в случае соединения перестает быть погружением в очерченном выше смысле. С одной стороны, речь может идти лишь об отдельных его элементах, связанных с увеличением времени непрерывного изучения какого-либо предмета в пределах одного урока и с определенной темой в пределах более длительного отрезка времени (неделя, месяц). Во-первых, в отличие от традиционного погружения здесь не происходит полного переключения на предмет, а следовательно, недостаточно обеспечена мотивированность студентов, их включенность в предмет (остается “психологическая угроза” других предметов). Во-вторых, методическое обеспечение уроков псевдопогружения прин-

ципиально иное, поскольку вводимые временные ограничения снижают возможности компенсации каких-либо дидактических упущений субъективного или объективного плана. В-третьих, многопредметное погружение ставит сложные организационные проблемы, одна из которых — синхронизация (согласование во времени) предметных погружений между собой и соотнесение их с возможностями юношеской психики.

С другой стороны, в соединении с погружением блочное преподавание существенно модифицирует обучение: увеличение продолжительности одного занятия повышает требования к методической стороне его организации.

Таким образом, блочное преподавание с элементами погружения наиболее остро ставит вопрос о методике преподавания. Естественно, что формирование новой методологии важно не само по себе и осуществляется не ради совершенствования методических навыков преподавателей, а ради повышения уровня и качества подготовки студентов. Данная целевая установка и должна определять ход и содержание проводимых изменений в учебно-воспитательном процессе в ИРО.

На наш взгляд, необходимо решить следующие вопросы:

- как содержательно соотносятся погружение и блочное преподавание;
- как наиболее адекватно данное педагогическое явление обеспечивается методически;
- как организационно оформить выбранный способ обучения.

Под погружением мы понимаем организационное изменение способа преподавания (увеличение времени одного занятия). Естественно, что это влечет за собой и изменение методики преподавания в следующих аспектах: разнообразии, гибкости, вариативности содержания, изменении типов занятий и т. п.

Блочное преподавание в нашем варианте должно рассматриваться в трех аспектах:

- организационном (взаимосвязь блоков различных предметов во времени, синхронизация и время одного учебного занятия, соотнесенные с задачами обучения);
- содержательном (дифференциация учебного материала);
- методическом (комплексное методическое обеспечение, с одной стороны, и кадровые возможности — с другой).

лишь 16,6% студентов экспериментальных и 15,4% контрольных групп отметили, что имеют представление о последовательности овладения профессией в колледже, то затем соответственно 75,6 и 38,7% (соотношение 1,9: 1). Мнение о необходимости творческого подхода к своей профессии изменилось в экспериментальных группах с 17,7 до 42,9%, в контрольных — с 20,7 до 29,8% (соотношение здесь 1,4:1). Изменилось также мнение о степени сложности получаемой профессии: если первоначально 16,6% опрошенных экспериментальных и 17,9% контрольных групп считали, что ею сложно овладеть, то в конце данного периода эти показатели увеличились соответственно до 49,4 и 32,9% (соотношение 1,5: 1). Здесь необходимо отметить, что повышение систематизированной и целостной информированности студентов о процессе профессиональной деятельности укрепило их профессиональную ориентацию. Так, о желании работать по получаемой профессии после окончания колледжа первоначально заявили 56% опрошенных в экспериментальных и 56,8% в контрольных группах, в конце этот показатель достиг 75,5 и 61,7%.

В то же время исследования показали, что профессионально значимая информация обобщенного характера, не подкрепленная соответствующей деятельностью при сложившейся ориентации студентов на практическое овладение специальностью, существенно не меняет общего отношения к профессии и познавательной деятельности в колледже. Так, при указанных выше изменениях в представлениях студентов в конце нулевого этапа не выявлено статистически значимых различий между экспериментальными и контрольными группами по таким параметрам, как отношение к профессии, самостоятельной производственной и познавательной деятельности, общеобразовательным, общетехническим и специальным дисциплинам, к коллективу, общественной работе, управлению и др. (прил. 6).

Подводя итоги нулевого этапа, можно отметить, что на нем начинают формироваться профессионально значимые знания, которые носят обобщенный характер и способствуют первоначальной ориентации в учебной и производственной деятельности, а также дают стандарт различных уровней профессиональной самостоятельности, достижимых в ИРО. Однако все эти знания нуждаются в конкретизации и обогащении практикой. Основанные на этом позитивные представления студентов о профес-

сиональной и учебно-производственной деятельности позволяют более естественно перейти к первому этапу целенаправленного формирования профессиональной самостоятельности.

Первый этап формирования профессиональной самостоятельности связан с овладением студентами конкретными приемами и простейшими операциями как элементарными последовательностями, входящими в профессиональную деятельность.

На данном этапе общие сведения о профессиональной деятельности не только получили подтверждение практикой, но и конкретизировались при выполнении отдельных приемов и операций, приобрели личностно значимый характер.

Это позволяет студентам достаточно четко определить место этих элементарных приемов и операций в системе самостоятельной профессиональной деятельности и способствует успешному овладению ими на более высоких уровнях профессиональной самостоятельности в процессе учебно-производственной деятельности. В контрольных группах темпы и уровень овладения данными приемами и операциями оказались значительно ниже.

Сформированность умений и навыков выполнения приемов и операций профессиональной деятельности по итогам практических проверочных работ для данного этапа представлена в табл. 5 (прил. 7). Здесь необходимо отметить, что с самого начала учебной деятельности студентов в ИРО преподаватели и мастера производственного обучения начинают подразделять их по различным уровням сформированности профессиональной самостоятельности и по четко определенным параметрам. При этом они учитывают как ориентацию студентов на самостоятельную деятельность, так и выполнение учебно-производственной деятельности. Компоненты учебно-производственной деятельности состоят из ряда операций, поэтому схема компонентного анализа проверочных работ содержала до 25 показателей (прил. 4). В аналогичных схемах, используемых в дальнейшем, даны обобщенные результаты показателей.

Овладение студентами таким компонентом, как, например, планирование процесса выполнения задания, включает в себя в различных профессиях разное количество операций. В частности, выбор способа выполнения производственного задания на данном этапе полностью осуществляется мастером производственного обучения, поэтому все студенты как контрольных, так и экспериментальных групп находятся на первом уровне выполне-

ния данной операции. При выборе конкретных параметров выполняемой работы уже 67,1% студентов экспериментальных групп выполняют эту операцию на первом уровне, 22,3% студентов — на втором, 4,6% — на третьем и, наконец, 3,6% — на четвертом уровне, соответственно в контрольных группах эти показатели равны 85,9; 9,8; 2,4; 1,5%. Выбор материалов для выполнения работ в экспериментальных группах осуществляют на первом уровне 81,2% студентов, а в контрольных — 92,1%; на втором уровне соответственно 14,0 и 5,7%; на третьем — 3,6% в экспериментальных группах, а в контрольных группах таких студентов не оказалось; также не оказалось студентов, выполняющих эту операцию на четвертом уровне, ни в экспериментальных, ни в контрольных группах.

Существование различий в овладении теми или иными операциями связано с тем, что они изучаются не одновременно, а на разных этапах производственного обучения и объем их изучения может быть различным для разных этапов. Так, выбор режима выполнения заданий студенты начинают изучать на первом этапе, выбор материалов — на втором, а выбор конкретной технологии выполнения учебных заданий — лишь на третьем. В то же время для диагностики уровня сформированности профессиональной деятельности студентов необходим обобщенный анализ его компонентов, уровни сформированности которых в свою очередь получены как среднее арифметическое от отдельных составляющих их операций, отражающих общую тенденцию.

Анализ табл. 5 (см. прил. 7) показывает, что как в контрольных, так и в экспериментальных группах доминируют студенты первого уровня профессиональной самостоятельности, которые выполняют задания по образцу, показанному мастером. Это связано с тем, что любая успешная работа под жестким руководством и контролем мастера является показателем сформированности данного уровня. Студенты второго уровня также занимают довольно значительное место, хотя их и меньше. Достижение этого уровня объективно заложено в существующих учебных программах: при постоянных повторениях изученных умений и навыков закономерно возрастает самостоятельность выполнения основанных на них приемов и операций. В экспериментальных группах при наличии четкой дальней и ближней перспективы у студентов этот процесс протекает более успешно: таких студентов на втором уровне сформированности оказалось в 2,2

раза больше, чем в контрольных группах. Студентов третьего уровня, усвоивших ряд взаимосвязанных приемов и операций и способных в большинстве случаев самостоятельно выполнять их, в экспериментальных группах оказалось более чем в 2,4 раза больше по сравнению с контрольными. Соотношение студентов четвертого уровня, способных к самостоятельной постановке целей деятельности и выполнению работ в рамках изученного материала, составляет в экспериментальных и контрольных группах 3,4:1. Это объясняется ориентацией на высокий стандарт профессиональной деятельности.

При этом происходят существенные изменения в характере учебно-производственной деятельности. Так, студенты, которые обосновывают свои действия в процессе выполнения задания при помощи преподавателя, мастера (первый уровень), составляют в контрольных группах подавляющее большинство — 94,8%, в экспериментальных группах их количество меньше в 1,4 раза — 68,0%; студентов с обоснованностью действий второго уровня в контрольных группах 3,2%, в экспериментальных — 22,3% (соотношение 1: 7); третьего уровня — соответственно 0,7 и 4,6% (соотношение 1: 5,8); четвертого уровня в контрольных группах не выявлено вообще, а в экспериментальных — 2,7%.

Хотя на данном этапе деятельность на любом уровне предполагает помощь или консультацию преподавателя, мастера при его жестком контроле, интенсивность обращения студентов за помощью дифференцирована. В экспериментальных группах количество студентов, постоянно требующих помощь преподавателя, мастера (1-й уровень), сократилось до 68,0%, в контрольных группах — до 86,5%. Студенты, которые изредка нуждаются в помощи со стороны преподавателя, мастера (2-й уровень), составляют в экспериментальных группах 23,2%, а в контрольных — 9,0%; нуждаются лишь в консультациях преподавателя, мастера (3-й уровень) соответственно 6,4 и 2,3%; практически обходятся без помощи преподавателя, мастера (4-й уровень) в экспериментальных группах 3,6%, в контрольных группах этот показатель в 4,5 раза меньше — 0,7%.

68,1% студентов экспериментальных групп принимают участие в решении проблем, возникающих при выполнении заданий, поставленных преподавателем (мастером) и осуществляемых под его руководством (1-й уровень), в контрольных группах этот показатель 95,6%. При выполнении заданий количество студен-

тов, способных решать частные проблемы, поставленные мастером, составляет 21,3% в экспериментальных и лишь 2,4% в контрольных группах; способных самостоятельно решать весь комплекс возникающих проблем, поставленных преподавателем (мастером) (3-й уровень), на этом этапе соответственно 5,4 и 0,7%. 2,7% студентов экспериментальных групп способны самостоятельно ставить и решать разнообразные учебно-производственные проблемы в рамках изученного материала (4-й уровень), в контрольных группах этот показатель равен нулю.

Необходимо отметить, что студенты, выполняющие лишь предписания преподавателя в учебной деятельности (1-й уровень), составляют в экспериментальных группах 67,1%, а в контрольных — 94,8%, выполняющие учебные задания по предписаниям преподавателя, но поддерживающие изредка инициативу других в стандартных ситуациях (2-й уровень) — соответственно 22,3 и 3,4%. Студенты, проявляющие инициативу только в стандартных ситуациях и способные при этом самостоятельно решать возникающие проблемы (3-й уровень), составляют 6,7 и 0,7%. Студенты, способные постоянно проявлять инициативу в различных ситуациях и творчески решать встречающиеся учебные проблемы (4-й уровень), составляют 2,7% в экспериментальных группах, в контрольных этот показатель равен нулю.

В качестве средств определения уровней сформированности применялись также диагностические задания технико-технологического и социального характера. Результаты приведены в табл. 6 (прил. 7).

Сравнительный анализ результатов выполнения диагностических заданий и практических проверочных работ подтверждает выявленную тенденцию формирования профессиональной самостоятельности. При этом необходимо отметить, что результаты диагностических заданий социального плана в целом несколько ниже, чем технико-технологических заданий. Это связано в определенной мере с узкотехнической ориентацией студентов, которой способствуют существующая система направленности производственного обучения в колледже, недостаточное развитие интеграционных процессов между производственным обучением и общеобразовательными дисциплинами, особенно общественно-гуманитарного цикла (см. прил. 6).

Одним из основных итогов данного этапа является возникновение довольно заметной группы студентов, достигших третье-

втором уровне — соответственно 12,1 и 37,2%; на третьем — 8,2 и 28,9%; на четвертом — 2,4 и 9,2%. Следовательно, обоснованность действий в экспериментальных группах при выполнении заданий в среднем в 3,2 раза выше, чем в контрольных.

Интенсивность обращения за помощью распределилась следующим образом: на первом уровне нуждаются в помощи в 68,4% студентов контрольных и 16,7% экспериментальных групп; на втором уровне — соответственно 16,2 и 39,1%; на третьем — 9,8 и 28,8%; на четвертом — 3,2 и 11,0%. Таким образом, при выполнении заданий студенты экспериментальных групп обращаются за помощью в среднем в 2,7 раза реже, чем контрольных.

Принимают участие в решении учебно-производственных проблем на первом уровне в контрольных группах 85,0% студентов, в экспериментальных этот показатель ниже — 16,7% студентов; на втором уровне эти показатели соответственно равны — 7,3 и 38,1%; на третьем — 4,8 и 30,7%; на четвертом — 1,5 и 10,1%. Следовательно, студентов, в той или иной степени самостоятельно принимающих участие в решении учебно-производственных проблем, в экспериментальных группах в 5,9 раза больше, чем в контрольных.

Показатели инициативности и творческого подхода к работе на этом этапе распределились следующим образом: на первом уровне — 85,0% в контрольных группах и 15,8% в экспериментальных; на втором уровне — соответственно 9,7 и 41,9%; на третьем — 2,4 и 28,9%; на четвертом — 0,7 и 11,0%. Как видим, учащихся, в различной степени проявляющих инициативу и творчество, в экспериментальных группах почти в 6 раз больше, чем в контрольных.

Результаты выполнения диагностических заданий технико-технологического и социального характера, приведенные в табл. 9 (прил. 9), отражают аналогичные изменения в уровнях сформированности профессиональной самостоятельности студентов.

Анализ данной таблицы показал, что количество студентов, выполнивших диагностические задания технико-технологического и социального характера третьего и четвертого уровня сложности, в экспериментальных группах почти в 3 раза больше, чем в контрольных группах. В то же время результаты выполнения диагностических заданий социального характера несколько ниже, чем технико-технологических. Однако по сравне-

нию с первым этапом наметилась тенденция к уменьшению этого разрыва: если в начале второго этапа было характерно соотношение 1:1,3, то затем оно составило уже 1:1,1. Это связано с возрастанием значения социальных аспектов в учебно-производственной деятельности студентов на данном этапе.

В целом необходимо отметить рост количества студентов, достигших третьего-четвертого уровней сформированности самостоятельности, которые составили в экспериментальных группах 33,5%, а в контрольных 11,3%, т. е. в 2,8 раза меньше. В экспериментальных группах такие студенты не только являются опорой в учебно-воспитательном процессе, но и в силу своего количества оказывают позитивное влияние на профессиональное становление своих товарищей.

В табл. 10 (прил. 10) представлены изменения самооценки студентов на втором этапе. Анализ результатов самооценки выявил некоторое увеличение различий в ориентации студентов на самостоятельную деятельность между контрольными и экспериментальными группами, которое характеризуется соотношением 1:1,2. В процентном отношении в экспериментальных группах замечен незначительный рост среднего показателя до 65,9%, в контрольных группах этот показатель уменьшился до 53,9%.

На втором этапе усиливается ориентация студентов на социальные аспекты учебно-производственной деятельности. Положительное отношение к ним достигло в экспериментальных группах в среднем 56,8%, в контрольных этот показатель в 1,3 раза ниже — 44,4%. При этом необходимо отметить, что из 11 представленных в табл. 10 показателей социального аспекта деятельности по 8 из них в контрольных группах наблюдается понижение, в то время как в экспериментальных группах это относится лишь к одному показателю.

Третий этап формирования профессиональной самостоятельности связан с овладением студентами полной технологией производства в рамках своей профессии.

На данном этапе студенты знакомятся с последовательностью целостной профессиональной деятельности, что позволяет им постепенно освоить весь процесс соответствующего производства. Успешное овладение последовательностью целостной профессиональной деятельности в полном объеме позволяет в определенной степени самим студентам акцентировать внимание на возникающих производственных проблемах, помогает им проявить самостоятельность в нестандартных ситуациях.

На этом этапе возможности студентов для проявления самостоятельности в учебно-производственной деятельности значительно расширяются, происходит синтез технико-технологических и социальных учебно-производственных проблем, так как учащиеся занимаются изготовлением готовой продукции в бригадах, связанных технологическим процессом. В этой ситуации студенты, имеющие детализированные, но целостные знания о профессиональной деятельности и овладевшие умениями и навыками выполнения несложных изделий на основе применения базовых комплексов приемов и операций, на более высоком уровне справляются с поставленными задачами.

Уровни сформированности умений и навыков выполнения компонентов профессиональной деятельности на этом этапе по итогам практических проверочных работ представлены в табл. 11 (прил. 11). Анализ таблицы подтверждает, что на данном этапе в экспериментальных группах преобладают студенты третьего и четвертого уровней самостоятельности по сравнению с контрольными. Так, осознают цели и задачи выполнения задания на данных уровнях 48,9% студентов экспериментальных групп и лишь 16,3% контрольных, т. е. в 2,5 раза меньше; планируют процесс выполнения задания — соответственно 49,8 и 19,3% (соотношение 2,5:1); организуют трудовой процесс на указанных уровнях — 53,9 и 23,8% (соотношение 2,2:1); осуществляют технологический процесс — 60,6 и 30,3% (соотношение почти 2:1); контролируют процесс и полученный результат — 53,8 и 20,2% (соотношение равно 2,6:1).

Соответственно уменьшилось количество студентов второго и особенно первого уровней. В контрольных группах, наоборот, значительно возросло количество студентов, достигающих второго уровня самостоятельности. В частности, средние показатели здесь равны: в экспериментальных группах студентов первого уровня лишь 14,4%, в контрольных в 2,1 раза больше (31,2%), студентов второго уровня соответственно 29,3 и 43,1% (соотношение 1:1,5).

Как видно из табл. 11 (см. прил. 11), произошло дальнейшее выравнивание уровней различных компонентов профессиональной деятельности, т. е. усвоение студентами одних компонентов деятельности на высоком уровне способствует усвоению других компонентов на том же уровне. Таким образом, количество студентов, выполняющих в целом деятельность на одинаковом

уровне, постепенно увеличивается. На этом этапе тенденция к повышению уровня самостоятельности приобретает доминирующий и необратимый характер.

Изменения в характере учебно-производственной деятельности студентов выглядят следующим образом. Обоснованность действий на первом уровне проявили 10,7% студентов экспериментальных и 30,0% контрольных групп; на втором уровне соответственно — 25,4 и 46,5%; на третьем уровне — 41,0 и 12,8%; на четвертом — 18,5 и 7,3%. Итак, обоснованность действий с высоким уровнем самостоятельности (третий, четвертый уровни) в экспериментальных группах в 2,9 раза выше, чем в контрольных.

Нуждаются в помощи на первом уровне 6,7% студентов в экспериментальных группах и 25,5% в контрольных; на втором уровне соответственно — 26,4 и 44,3%; на третьем уровне — 43,0 и 15,6%; на четвертом уровне — 20,5 и 9,1%. Отсюда в экспериментальных группах количество студентов, практически не нуждающихся в помощи (третий, четвертый уровни), в 2,4 раза больше, чем в контрольных.

Участвуют в решении производственных проблем на первом уровне 6,8% студентов экспериментальных и 55,2% контрольных групп; на втором уровне соответственно — 26,4 и 35,0%; на третьем — 42,0 и 10,0%; на четвертом — 21,4 и 6,4%.

Итак, количество студентов, принимающих участие в решении производственных проблем на частично-продуктивном и продуктивном уровнях, в экспериментальных группах в 3,7 раза больше, чем в контрольных.

Показатели инициативности и творческого подхода к работе распределились следующим образом: на первом уровне — 9,7% в экспериментальных группах и 54,4% в контрольных; на втором уровне соответственно — 25,4 и 34,1%; на третьем — 39,1 и 6,4%; на четвертом — 21,4 и 2,7%. Таким образом, на частично-продуктивном и продуктивном уровнях проявляющих инициативу студентов в экспериментальных группах в 6,7 раза больше, чем в контрольных.

Изменения в уровнях сформированности профессиональной самостоятельности студентов по итогам выполнения диагностических заданий технико-технологического и социального характера приведены в табл. 12 (прил. 11).

Результаты выполнения диагностических заданий показали, что в целом сохраняется тенденция, характерная для второго

этапа: студентов, выполнивших технико-технологические и социальные задания третьего-четвертого уровней сложности, в экспериментальных группах значительно больше (в 2,8 раза), чем в контрольных. В то же время спецификой третьего этапа является то, что результаты выполнения диагностических заданий социального характера в экспериментальных группах практически соотносимы с результатами технико-технологических.

Кроме того, следует отметить дальнейший рост количества студентов, достигших третьего-четвертого уровней самостоятельности. В экспериментальных группах они составляют большинство — 54,8%, в контрольных их почти в 2,5 раза меньше — 21,1%. В экспериментальных группах такие студенты способствуют формированию профессионально значимой ориентации в общественном мнении группы. Это отразилось на результатах самооценки студентов. Изменения самооценки студентов на третьем этапе представлены в табл. 13 (прил. 12). Анализ результатов самооценки учащихся выявил существование значительных различий в ориентации учащихся на самостоятельную деятельность между контрольными и экспериментальными группами. Средние показатели здесь соответственно равны 52,3 и 74,6% (соотношение 1:1,4).

Положительная ориентация на социальные аспекты учебно-производственной деятельности достигла в экспериментальных группах в среднем 64,6%, в контрольных этот показатель в 1,5 раза ниже — 44,6%.

В целом результаты педагогического эксперимента подтвердили правильность разработанного подхода к методике формирования профессиональной самостоятельности студентов ИРО. Поэтапная реализация программы формирования профессиональной самостоятельности в ИРО способствует эффективному становлению данного качества студентов во всех его компонентах.

Обобщая изложенное выше, можно сделать ряд выводов:

1. В соответствии с целями, задачами и гипотезой настоящего исследования спланирован и осуществлен педагогический эксперимент по реализации в двух профессиональных учебных заведениях учебно-воспитательного процесса образования нового типа — высшего рабочего образования.

2. В качестве методологической основы экспериментального учебно-воспитательного процесса использовалась система личностно ориентированного обучения.

3. По единой методике, соответствующей концепции высшего рабочего образования и личностно ориентированного обучения, разработан и практически апробирован пакет учебно-нормативной документации Института рабочего образования, включающий для двух рабочих профессий экспериментальные:

- образовательно-профессиональные стандарты;
- квалификационные характеристики;
- преемственные учебные планы на полный цикл обучения (7 лет);
- профессиограммы специалистов с высшим рабочим образованием;

- рабочие программы всех обязательных и факультативных дисциплин, курсов, предметов, составляющих учебный план ИРО.

4. В результате педагогического эксперимента была подтверждена необходимость разработки высшего рабочего образования как с точки зрения образовательных потребностей учащихся, получающих рабочую профессию, так и с позиций профессионально-педагогических работников системы НПО.

5. Выявлены социально-профессиональные ориентации учащихся системы НПО, существенно влияющие на различные стороны учебно-воспитательного процесса.

6. Показано, что профессиональная самостоятельность является интегративным качеством личности, наиболее адекватно отражающим результаты личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса ИРО. Высшее рабочее образование способствует более эффективному формированию этого качества во всех его компонентах по сравнению с начальным профессиональным образованием.

лодым работникам современных предприятий и учреждений [317; 315; 401; 7; 180].

Как уже отмечалось, несмотря на то что учебные заведения системы начального профессионального образования имеют дело с наиболее трудным в педагогическом отношении контингентом учащихся, они до сих пор неудовлетворительно укомплектованы квалифицированными педагогическими кадрами по сравнению с другими, высшими и средними, профессиональными учебными заведениями.

В настоящее время (на 1 января 1996 г.) в 4091 профтехучилище страны работает 154777 руководящих и профессионально-педагогических работников. В их числе 4077 директоров училищ, 10601 заместитель директоров, завучей, 81⁽¹⁾ 3 мастера производственного обучения и старших мастера, 47458 преподавателей общеобразовательных, общественных и специальных дисциплин, 3985 воспитателей и 6673 преподавателя физического воспитания и военной подготовки.

Высшее образование имеют только 53,9% профессионально-педагогических работников, из них высшее профессионально-педагогическое образование — лишь каждый пятый специалист (11,2%).

При этом 92,4% преподавателей общеобразовательных, общественных, специальных и общетехнических дисциплин имеют высшее образование, в том числе только 18,1% — профессионально-педагогическое образование; у преподавателей специальных и общетехнических дисциплин этот показатель достигает 23,4%.

98,8% заместителей директоров и завучей имеют высшее образование, из них лишь 20,6% — профессионально-педагогическое (в 1995 г. — 19,9%).

97,2% директоров училищ имеют высшее образование, из них 21,3% — высшее профессионально-педагогическое образование.

37,7% специалистов системы начального профессионального образования закончили средние специальные учебные заведения, причем 87,3% из них — мастера производственного обучения и старшие мастера и лишь 30,2% — выпускники индустриально-педагогических техникумов и колледжей, закончившие СПУЗ по профилю своей специальности.

Наиболее низкий уровень профессионально-педагогической квалификации имеют профессионально-педагогические работ-

ники, в наибольшей степени определяющие квалификацию подготавливаемых рабочих — мастера производственного обучения. Среди них только каждый пятый (22,2%) имеет высшее образование и лишь 6,1% — профессионально-педагогическое (показатель предыдущего года — 5,6%). Основная их часть (две трети) — выпускники техникумов. Однако только 18,2% закончили техникумы по профилю своей специальности (индустриально-педагогические). Ничуть не лучше обстоит дело и с производственной квалификацией мастеров: 16,2% из них имеют рабочий разряд ниже того, который присваивается выпускникам.

Среди преподавателей профессиональных училищ уровень работников, имеющих высшее образование, достаточно высок (он составляет 92,4%). Однако удовлетворительным положение и здесь назвать нельзя, так как не имеют высшего образования 9,2% (в 1995 г. — 12,8%) преподавателей общетехнических и специальных дисциплин, которые в наибольшей степени формируют профессиональные качества выпускников. Кроме того, большинство преподавателей-предметников не имеет необходимой психолого-педагогической подготовки.

С возникновением рынка труда в стране ускоряется сокращение общей численности профессионально-педагогических работников профессиональной школы. За 1995 г. по разным причинам из системы начального профессионального образования выбыло 19540 человек, что составляет 12,6% от общей численности работающих в ней. Мастеров производственного обучения стало меньше на 15,5%, преподавателей — на 8,9%. Хотя текущее профессионально-педагогических кадров в последние годы всегда была на уровне 10—11%, однако особенность нынешнего периода заключается в том, что отток кадров перестал компенсироваться приходом в профессиональные училища новых работников, в результате чего число вакантных мест достигло 37115 (в 1991 г. во всем Советском Союзе было 26 тыс. вакантных мест).

После распада Союза ССР разрушилась единая система специализированной подготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров для системы начального профессионального образования. Эта система учебных заведений включала 68 индустриально-педагогических техникумов, 38 профессионально-педагогических факультетов технических вузов, 2 специализированных инженерно-педагогических институ-

та, Всесоюзный институт повышения квалификации работников ПТО (ВИПК и его филиалы), 3 республиканских и 1 межобластной институт повышения квалификации руководящих и профессионально-педагогических работников профтехобразования.

Сейчас в России происходит формирование новой системы подготовки профессионально-педагогических кадров. Но до настоящего времени система подготовки и повышения квалификации кадров не может удовлетворить даже минимальные потребности профессиональных училищ на уровне, компенсирующем ежегодный отток кадров из системы НПО, и, как следствие, она не способна в ближайшие годы существенно обновить или переподготовить на профессионально-педагогической основе кадровый состав учебных заведений начального профобразования.

В научно-педагогических коллективах, занимающихся проблемами профессионально-педагогического образования, сегодня уже выработаны научно обоснованные и практически проверенные подходы к методологии и методике профориентации, профобразования и подготовки, профессиональной адаптации, переподготовки, доподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров [410; 315; 401; 400]. Исходя из этого определен перечень основных требований, которым должен отвечать педагог профессиональной школы. По существу, это специалист, органично сочетающий в себе качества профессионального педагога и рабочего высокой квалификации, который наряду с психолого-педагогическими знаниями вооружен общеинженерными (технологическими) знаниями, умениями и навыками [425; 356; 357]. Специалист должен быть ориентирован на профессиональную деятельность и развитие в сфере профессионального образования [9; 498; 317].

Профессионально-педагогическое образование сформировалось на основе инженерно (индустриально)-педагогического. Это связано с расширением специализаций и направлений подготовки специалистов по профессиональному обучению и согласуется с реальным процессом трансформации традиционного профессионально-технического образования в современное профессиональное.

Считается, что взаимосвязь профессионально-педагогического и педагогического образования заключается в том, что последнее является более общим. Однако реально педагогическое образование ориентировано на кадровое обеспечение общео-

разовательных (в основном предметных) программ в различных учебных заведениях, а профессионально-педагогическое образование нацелено на подготовку кадров для реализации профессиональных образовательных программ в учреждениях начального и среднего профессионального образования. Поэтому фактически традиционное педагогическое и профессионально-педагогическое образование не соотносятся между собой как общее и частное, а дополняют друг друга.

С концептуальной точки зрения *профессионально-педагогическое образование — это формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере начального и среднего профессионального образования, к осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса, к выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций* [360; 362; 353].

Это образование осуществляется в тех учебных заведениях, которые в состоянии содержательно, методически и материально-технически обеспечить его уровень, определяемый соответствующими государственными стандартами.

Целью ППО является обеспечение эффективной подготовки кадров для всех образовательных структур, связанных с профессиональным обучением, для внесения вклада в решение социальной проблемы занятости населения в условиях наличия рынка труда и рабочей силы.

Непосредственная *задача ППО — обеспечение профессионально-образовательных учреждений такими специалистами, которые в состоянии организовывать и осуществлять необходимую фундаментальную, общетехнологическую и специальную профессиональную подготовку по актуальным образовательным направлениям и профессиям.*

К ней примыкает задача формирования общественно значимой личности для эффективной деятельности в сфере профессионального образования, решение которой:

- удовлетворит потребности личности на любой стадии профессионального пути (ступенчатое, непрерывное, преемственное, продолженное образование);
- обеспечит профессиональное становление педагога в процессе профориентации, профобучения, профадаптации (интернатура);
- создаст предпосылки саморазвития личности.

Система ППО России охватывает более 60 индустриально-педагогических колледжей и техникумов, которые готовят мастеров производственного обучения. Высшее ППО представлено профессионально-педагогическим университетом (Уральский государственный профессионально-педагогический университет), специализированным институтом (Волжский инженерно-педагогический институт), специализированными факультетами и кафедрами 40 вузов России. Факультеты и кафедры ориентированы на подготовку преподавателей профессиональных образовательных учреждений. Специализированные вузы обеспечивают выпуск более универсальных специалистов, совмещающих функции как мастера, так и преподавателя. Кадры высшей квалификации подготавливаются через аспирантуру и докторантуру. Продолженное послевузовское образование осуществляется через институты и факультеты повышения квалификации. Обучение в учреждениях системы ППО проводится по очной, очно-заочной и заочной формам.

Система построена на принципах непрерывности, преемственности и многоступенчатости образования. Это позволяет реализовывать схемы сокращенного обучения при переходе от среднего к высшему ППО, а также внутри высшего (бакалавриат). Высшее профессионально-педагогическое образование может быть получено при очном обучении за 4 года с присвоением образовательной степени бакалавра образования, за 5 лет с квалификацией “инженер-педагог” (экономист-педагог, агроном-педагог и пр.), а также за 6 лет с получением ученой степени магистра [368].

Система ППО ежегодно подготавливает около 15 тыс. выпускников техникумов, колледжей, вузов. Такое количество в состоянии заполнить около 60% вакансий, которые каждый год образуются в учреждениях начального профессионального образования за счет текучести кадров. Вместе с тем выпускники системы ППО, работающие в образовательных учреждениях НПО, как уже было отмечено, в наименьшей степени подвержены текучести кадров.

Помимо системы ППО существуют эклектические схемы подготовки кадров для начального и среднего профессионального образования. Они сохраняют черты простой аддитивности: либо высшее отраслевое (инженерное, техническое и др.) образование с последующей дополнительной психолого-педагогичес-

кой подготовкой, либо педагогическое образование, дополненное отраслевой подготовкой. Но, как показали исследования [334], любая из этих комбинаций не позволяет оптимально осуществить органичное сочетание качеств педагога профессиональной школы и рабочего высокой квалификации, интеграцию психолого-педагогической и отраслевой технологической подготовки. Однако полностью отказываться от таких форм подготовки не следует.

В профессионально-педагогическом вузе существуют особенности подготовки специалистов, которые обособляют высшее ППО от других видов высшего профессионального образования. Так, например, для инженерно-педагогического образования в сравнении с педагогическим и инженерно-техническим характерно следующее.

1) Ориентация подготовки специалистов:

- *педагогический вуз (П)* — на общеобразовательный предмет (предметы);
- *инженерно-технический вуз (ИТ)* — на продукты и процессы производства товаров и услуг;
- *инженерно-педагогический вуз (ИП)* — на группу рабочих профессий, на профессионально-квалификационные требования к рабочим.

2) Особенности содержания технологической подготовки для будущей деятельности специалиста:

- *П* — частные методики, рецептурное обучение;
- *ИТ* — общеотраслевые и конкретные технологии;
- *ИП* — приемы проектирования и реализации индивидуальных (лично-ориентированных) образовательных технологий подготовки рабочих по спектру профессий и обязательное получение квалификации по рабочей профессии.

3) Реализация профессиональной направленности образовательного процесса:

- *П* — предметно-педагогическая направленность частных методик и педагогической практики;
- *ИТ* — профессиональная ориентация всех учебных предметов на процессы и оборудование промышленного производства;
- *ИП* — обеспечение профессионально-педагогической направленности всех дисциплин вследствие глубокой интеграции дисциплин психолого-педагогического и инженерно-технического компонентов образования.

4) Особенности профессиональной деятельности выпускников:

- *П* — репродуктивная педагогическая деятельность с минимальным варьированием содержания предмета и методики обучения;

- *ИТ* — конструирование, эксплуатация оборудования, проектирование предприятий и технологий, осуществление технологий;

- *ИП* — педагогико-проектировочная деятельность на базе специфики и перспектив предприятий региона, реализация собственных образовательных технологий, сочетание производственного обучения с производительным трудом.

Специфика работы профессионально-педагогического вуза обусловлена особенностями работы будущего педагога профессиональной школы.

Кроме того, профессионально-педагогический вуз отличается:

- достаточной учебно-материальной (кабинеты, спецлаборатории, базы практик и т. д.) и кадровой базой для организации полноценной отраслевой и психолого-педагогической подготовки;

- необходимой учебно-материальной базой для организации современного производственного обучения и получения студентами рабочей профессии;

- необходимым и достаточным контингентом студентов и соответственно преподавателей для организации кафедр профессионально-психологического и профессионально-педагогического профилей и специальных кафедр, а также для создания возможности их укомплектования высококвалифицированными специалистами, способными вести как учебный процесс, так и научные исследования в области ППО, образуя специфическую атмосферу профессионально-педагогического вуза.

Современные общественные процессы интенсивно воздействуют на начальное профессиональное образование. Появилась новая социально-экономическая среда, государственные и общественные структуры (органы занятости, торгово-промышленные палаты и др.), ликвидирован институт базовых предприятий. Переход к частично местному финансированию обусловил децентрализацию управления НПО и автономность в принятии решений по вопросу, кого и как готовить (профессии, квалификации, учебные планы и учебные программы). Принимать реше-

ния и разрабатывать документацию должны профессионально-педагогические работники и организаторы образования на местах, у большинства из которых недостаточно высокая квалификация для осуществления этого.

В соответствии с концепцией профессионально-педагогического образования [425] в этой системе, как и в системе начального профессионального образования, накопились противоречия, среди которых в первую очередь можно выделить так называемые *квалификационные*:

- между требованиями государства, общества и производства, предъявляемыми к профессиональному уровню педагогов системы ППО, и трудностями их выполнения существующим низкоквалифицированным корпусом инженерно-педагогических работников;

- между новыми общими для всех профессий квалификационными требованиями, связанными с гуманизацией, тенденциями творческого подхода, интеллектуализации и информатизации труда и профессионального образования, совмещения его с управленческими, менеджерскими функциями, предпринимательством и бизнесом и доминирующими квалификационными требованиями, предъявляемыми к инженерно-педагогическим работникам.

В новых условиях резко проявляется *противоречие* между существующей в начальной и средней профессиональной школе *потребностью* в высококвалифицированных специально подготовленных кадрах профессиональных педагогов и *недостаточным масштабом* такой подготовки в вузах и техникумах профессионально-педагогического профиля. (Как уже было отмечено, масштаб подготовки специалистов ППО (около 15 тыс. человек) не достигает величины ежегодной текучести кадров в системе начального профессионального образования.)

Регионализация образования и децентрализация управления, которые заключаются в появлении частичной финансовой самостоятельности образовательных учреждений и возможности варьирования содержанием НПО и ППО (в первую очередь профессионального компонента), существенно ослабляют возможности государственного регулирования этих процессов. Динамизм рыночных отношений входит в противоречие с консерватизмом образовательных структур, призванных заниматься подготовкой и переподготовкой кадров для рынка труда.

Спрос и предложение на рынках труда и рабочей силы во многом определяются эффективностью работы системы ППО. Роль ППО в функционировании этих рынков состоит в том, чтобы:

- обеспечить профессиональную мобильность выпускников начального и среднего профессионального образования путем расширения области знаний, формирования специфических динамических навыков и умений;
- привлечь в систему ППО способных к профессионально-педагогической работе отраслевых специалистов, по разным причинам меняющих профессию;
- участвовать в решении проблем переподготовки незанятого населения и повышения квалификации.

Специальность “Профессиональное обучение” относится к специальностям широкого профиля. Инженер-педагог подготовлен к выполнению функций преподавателя общетехнических (общеотраслевых) и специальных дисциплин и мастера производственного обучения во всех видах профессиональных училищ, лицеев, техникумов и колледжей, в учебно-производственных и учебно-курсовых комбинатах; учителя труда в школе; работника отделов технического обучения и подготовки кадров промышленных предприятий и предприятий обслуживания всех форм собственности; воспитателя и организатора учебного производственного труда в образовательных учреждениях, а также для работы в учреждениях повышения квалификации. Инженер-педагог может выполнять функции инженерно-технического работника и организатора производства и одновременно руководителя производственной практики. Сферой его деятельности являются также научные исследования образовательных процессов, проблем техники и технологии соответствующей отрасли, научно-производственная и консультационно-управленческая деятельность в образовании и на производстве.

Профессионально-квалификационная структура подготовки профессионально-педагогических кадров испытывает тенденции к трансформации в сторону второй-третьей ступеней высшего образования по специальностям, соответствующим профессиям, по которым идет подготовка в системе начального профессионального образования, в первую очередь по профессиям сложного механизированного и интеллектуализированного труда.

Специальность “Профессиональное обучение” высшего ППО содержит около 50 специализаций, объединенных в 12 групп (по отраслевому признаку). Перечень специализаций и их групп является открытым и постоянно наращивается, отражая существующую профессионально-квалификационную структуру начального и среднего профессионального образования. Учитывая, что многие специализации ППО в пределах одной специальности имеют большие отличия по содержанию подготовки, в настоящее время все более актуальным становится вопрос о придании каждой группе специализаций статуса самостоятельной специальности и об объединении их в группу специальностей “Профессиональное обучение”.

Квалификационная структура высшего ППО предусматривает:

- присвоение выпускникам образовательной степени “бакалавр образования” по соответствующему направлению (профилю);
- присвоение квалификации специалиста (инженер-педагог, педагог-технолог, экономист-педагог, агроном-педагог, зооветеринар-педагог, модельер-педагог, дизайнер-педагог и др.) по соответствующей специальности (специализации);
- присвоение ученой степени магистра по соответствующей научной специальности.

Содержание высшего ППО в течение последних 10 лет целенаправленно вырабатывалось в вузах и координировалось Учебно-методическим объединением по профессионально-педагогическому образованию. Важным шагом в реализации научно обоснованного содержания ППО стала разработка и утверждение государственного стандарта высшего профессионально-педагогического образования [368] в соответствии с новой профессионально-квалификационной структурой для всех направлений (профилей) и специальностей (специализаций) подготовки. Стандарт (государственные требования к содержанию) профессионально-педагогического образования отражает его специфику как самостоятельного вида педагогического образования, имеющего четкую социальную ориентацию. В структуре содержания образования предусматриваются циклы:

- гуманитарных и социально-экономических дисциплин;
- общематематических и естественнонаучных дисциплин;
- общей и специальной психолого-педагогической подготовки;

- общей и специальной отраслевой подготовки;
- подготовки по рабочей профессии.

Несмотря на трудности и проблемы, отмеченные выше, система профессионально-педагогического образования продолжает эффективно развиваться. Об этом свидетельствуют данные по закрепляемости в системе профессионального образования ее выпускников. Так, среди административных работников (директоров, заместителей директоров и завучей) лица, имеющие высшее профессионально-педагогическое образование, составляли в 1986 г. лишь 1,9%, в 1991 г. — 13,1%, а в 1996 г. — уже 20,4%. Таким образом, коэффициент роста составляет за последние десять лет 10,7, а с 1991 г. — 1,6. Среди старших мастеров и мастеров производственного обучения доля таких лиц составляла в 1986 г. 1,3%, в 1991 г. — 5,2%, а в 1996 г. — 6,4%; коэффициенты роста равны соответственно 4,9 и 1,2. Среди преподавателей данные показатели соответственно составляют 3, 11,9 и 16,7%, коэффициенты роста — 5,6 и 1,4. Для сравнения приведем следующие данные: только за последние пять лет доля преподавателей с высшим образованием в системе начального профессионального образования понизилась с 95,1 до 92,4%, т. е. коэффициент понижения в данном случае равен 1,02 (табл. 5.1, 5.2).

Таблица 5.1

Доля профессионально-педагогических работников учреждений начального профессионального образования, имеющих высшее профессионально-педагогическое образование, %

Категории профессионально-педагогических работников	Доля по годам, %						Коэффициент роста с 1986/1991 гг.
	1986	1989	1990	1991	1994	1996	
Администрация училищ (директора, заместители директоров и завучи)	1,9	6,3	7,0	13,1	19,3	20,4	10,7/1,6
Преподаватели	3,0	4,9	8,3	11,9	15,0	16,7	5,6/1,4
Старшие мастера и мастера производственного обучения	1,3	2,6	3,5	5,2	5,9	6,4	4,9/1,2
Все профессионально-педагогические работники	1,8	3,6	5,6	7,9	10,1	11,2	6,2/1,4

Разработанные учеными-педагогами принципы формирования кадрового корпуса не находят должного отражения в организационных и правовых условиях функционирования системы профессионального образования. Действующая система аттестации профессионально-педагогических работников пока еще малоэффективна. Стажировка молодых специалистов, распределяемых в профессиональные учебные заведения, практически не проводится. Действующие в настоящее время законы, нормативные акты и инструкции, система заработной платы, морального и материального поощрения труда работников профессионально-педагогического профиля, условия организации их быта и отдыха, контингент молодежи, с которым им приходится работать, и т. д. — все эти факторы недостаточно способствуют росту престижа профессионально-педагогического труда и не обеспечивают правовую и социальную защищенность работников этой сферы, плохо стимулируют профессионально-педагогические кадры к повышению своего профессионального и культурного уровня. В результате профессиональные училища нередко комплектуются людьми, профессионально некомпетентными, а порою и профнепригодными.

Не разработаны подходы к формированию кадрового корпуса учреждений профессионального образования и к содержанию деятельности профессионально-педагогических работников в условиях рыночной экономики и децентрализации управления образованием.

Таблица 5.2

Доля преподавателей учреждений начального профессионального образования, имеющих высшее и высшее профессионально-педагогическое образование, %

Вид образования	Доля по годам, %		Коэффициент роста
	1991	1996	
Высшее образование	95,1	92,4	0,97
Высшее профессионально-педагогическое образование	11,9	16,7	1,4

Первые шаги, направленные на расширение хозяйственной самостоятельности предприятий, широкое развитие малых предприятий привели к нарастанию негативных тенденций в подготовке кадров квалифицированных рабочих. Резко возросла чис-

ленность молодежи, стремящейся в короткие сроки получить рабочую профессию без среднего образования. Отсюда, с одной стороны, общество все в большей степени получает низкоквалифицированных и малообразованных (а следовательно, социально пассивных и незащищенных) рабочих, а с другой стороны, снижаются требования и к профессионально-педагогической квалификации профессионально-педагогических работников, осуществляющих подготовку рабочих.

Учитывая предложенные пути реформирования системы начального профессионального образования и перехода к многоуровневым учреждениям высшего рабочего образования, необходимо отметить, что требования к образовательному уровню и квалификации профессионально-педагогических работников не только не снижаются, но и повышаются. При этом профессионально-педагогическое образование является единственным средством адекватного кадрового обеспечения высшего рабочего образования.

Федеральной системы подготовки и повышения квалификации педагогических работников, занимающихся подготовкой рабочих вне начального профессионального образования, в стране практически не существует. Подготовка рабочих на предприятиях осуществляется отраслевыми учреждениями, не контролируемые организациями, выражающими государственные и общественные интересы, поэтому она направлена на решение лишь актуальных задач конкретного производства и, по существу, исключает заботу о долговременных интересах личности и общества. Следствием этого является резкое сокращение образовательных функций предприятий. Образовательная деятельность средних и малых предприятий практически отсутствует.

Трудовое обучение молодежи в общеобразовательной школе (особенно в старших классах) также нуждается в кардинальной перестройке, что в немалой степени связано в целом с недостаточной квалификацией кадров учителей труда.

По-прежнему нельзя назвать удовлетворительным состояние учебно-материальной и социальной базы (состояние и строительство учебных корпусов и общежитий, оснащенность учебным и станочным оборудованием, медицинское обслуживание, питание и т. д.) учебных заведений, которые осуществляют подготовку и повышение квалификации профессионально-педагогических работников.

Преобразования в экономике обострили проблему несоответствия качества подготовки профессионально-педагогических кадров требованиям экономической реформы. Выдвигаемые рынком труда все более сложные кадровые задачи не подкрепляются ростом компетентности, управленческой культуры, психологической устойчивости профессионально-педагогических работников и их умением работать в жестких условиях конкуренции и самостоятельности [498; 318]. Данная проблема стала препятствием для перехода от командно-административной к демократической системе управления, экономического и социального обновления общества в целом. Безусловно, вопросы подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров играют значительную роль в общей кадровой политике, но попытка решить их в отрыве от других вопросов социально-экономической политики страны к успеху не приведет.

Таким образом, переходя к рассмотрению проблем развития профессионально-педагогического образования, необходимо подчеркнуть, что в настоящее время в стране не существует другой системы подготовки кадров для НПО, а тем более для нарождающегося высшего рабочего образования, кроме системы профессионально-педагогического образования.

5.2. Стратегия развития профессионально-педагогического образования. Программа “Профессионально-педагогические кадры России”

Проблема укрепления кадрового потенциала начального профессионального образования имеет два выраженных аспекта:

- совершенствование системы подготовки профессионально-педагогических работников для начального профессионального образования;
- создание условий для обновления на качественно иной основе всего корпуса педагогов начального профессионального образования России.

В этой последовательности мы рассмотрим пути реформирования, развития и совершенствования качественного состава профессионально-педагогических работников.

оно выдвигает проблему массовой подготовки предпринимателей и менеджеров различного уровня в промышленности, сельском хозяйстве, медицине и т. д.

Во-вторых, возрастание роли высокотехнологических (в том числе автоматизированных) производств и процессов, обеспечивающих конкурентоспособность производимых товаров и услуг на внутреннем и мировом рынке. Оно порождает необходимость развития технологического образования членов общества и сосредоточения центра тяжести регулярного профессионального обучения на тех профессиях, которые связаны с таким производством и услугами.

Безусловно, данные тенденции должны найти свое отражение в развитии системы ППО. И этот процесс активно осуществляется. Только за последние четыре года число специализаций высшего профессионально-педагогического образования возросло с 20 до 49. Причем появляются именно те специализации, которые наиболее востребованы развивающейся экономикой.

3. Информатизация общества

Информатизация общества заключается в проникновении современных информационных технологий во все сферы человеческой деятельности. При этом под информационными технологиями понимаются все средства и методы накопления, копирования, тиражирования, хранения, передачи, предъявления и анализа информации, обеспечивающие, в частности, полное и своевременное предоставление и освоение знаний, необходимых для эффективной деятельности людей.

Процесс информатизации, имеющий глобальный характер, в существенной части связан с развитием производственной сферы и сферы услуг. Естественно, что он затрагивает и сферу образования.

Кроме того, ввиду бурного развития информатизации, освоение современных информационных технологий постепенно входит в систему жизнеобеспечения человека наряду с освоением чтения, письма и счета.

Здесь мы сосредоточим внимание только на первом обстоятельстве, поскольку второе влияет в основном на содержание и технологию обучения, которые в настоящей концепции не рассматриваются.

Важными для ППО факторами, связанными с информатизацией производственной сферы и сферы услуг, являются следующие:

- возникновение новых профессий, обусловленных информатизацией (операторы и разработчики баз данных, персонал для обслуживания и ремонта информационной техники, инженеры знаний и т. д.);

- изменение и расширение профессиональных функций в традиционных профессиях в связи с их информатизацией (персонал библиотек, менеджеры, технологи, проектировщики и т. д.);

- исчезновение некоторых традиционных профессий в связи с автоматизацией соответствующих профессиональных функций на основе информационных технологий (оператор оборудования с ЧПУ, чертежник и т. д.).

Общая тенденция в мире характеризуется тем, что в развитых странах более половины работающих так или иначе занимаются обработкой информации с использованием компьютеров и другой современной информационной техники. Практически все эффективные автоматизированные производственные технологии основаны на применении компьютеров в системах управления.

На систему ППО эти факторы воздействуют по нескольким направлениям.

Первое из них — обеспечение профессиональной мобильности выпускников учебных заведений этой системы. С одной стороны, они должны быть ориентированы на возможность профессиональной подготовки персонала для информатизированного производства и информационных услуг. С другой стороны, в область возможной профессиональной деятельности выпускников должны быть включены виды деятельности, связанные взаимодействием знаний по информационным технологиям и психолого-педагогических знаний (инженерия знаний, менеджмент и т. д.).

Второе направление — обеспечение потребления выпускников. В связи с информатизацией возникают рабочие места для выпускников учебных заведений системы ППО в системе доподготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала различных областей производства и услуг по современным информационным технологиям.

4. Гуманизация образования

Процесс гуманизации образования касается всех его уровней и в целом означает переход от подготовки профессионально ориентированного специалиста к развитию личности, способной

эффективно реализовать себя в той или иной сфере деятельности.

Этот фактор может реализоваться в следующих направлениях:

- проектирование образовательно-профессиональных программ, обеспечивающих общекультурное развитие личности (гуманитаризацию);

- предоставление обучаемым возможности изучения достаточно широкого спектра дисциплин, касающихся различных видов деятельности в избранной сфере (вариативность);

- обеспечение обучаемым возможности достаточно свободного перемещения “снизу вверх” внутри образовательной системы (преемственность).

5. Либерализация форм, содержания и технологии обучения

Либерализация форм обучения означает в частности, что наряду с государственными учебными заведениями различного уровня могут существовать и негосударственные школы, колледжи и т. д. Организация таких профессиональных учебных заведений определенным образом влияет на ППО.

Во-первых, на рынке труда появляются рабочие места не только в государственных, но и в негосударственных учебных заведениях.

Во-вторых, существование негосударственных учебных заведений позволяет надеяться на развитие обучения на коммерческой основе в системе ППО: именно такие учебные заведения могут выступить коммерческими заказчиками для системы.

Либерализация содержания обучения выражается в значительной свободе в конструировании учебных планов и формировании учебных программ. Конечно, возможности либерализации содержания обучения существенно ниже, чем либерализации форм обучения, и поэтому данный фактор окажет меньшее влияние на структуру системы ППО. Однако нужно выделить то обстоятельство, что рассматриваемое направление трансформации приводит к возрастанию значения послевузовского ППО, обусловленного перманентными изменениями содержания обучения в профессиональных учебных заведениях. С этим же обстоятельством связано развитие упомянутого выше индивидуализированного обучения в учебных заведениях ППО.

Наконец, либерализация технологии обучения приведет к расширению прав научно-педагогических коллективов учебных заведений ППО на создание авторских технологий и на проведе-

ние педагогических экспериментов, что в значительной степени трансформирует весь учебно-воспитательный процесс в профессионально-педагогическом образовании.

6. Коммерциализация деятельности учебных заведений

Коммерциализация деятельности учебных заведений пока является трудным для анализа направлением развития образования прежде всего из-за недостаточного развития законодательства в этой области, а также из-за его нестабильности. Однако можно предположить, что допускаемая коммерческая деятельность учебных заведений подразумевает решение следующих проблем:

- частичное покрытие государственных расходов на обеспечение рынка труда персоналом необходимой квалификации;
- повышение уровня жизни работников учебных заведений за счет дополнительной исследовательской, опытно-конструкторской, инновационной и другой творческой деятельности в сфере образования;
- предоставление квалифицированных образовательных услуг населению учебными заведениями, не предусмотренных непосредственным образом в их основных целях.

О первой проблеме, решаемой в рамках системы ППО, говорилось ранее: здесь на индивидуальной основе может осуществляться коммерческая подготовка специалистов по профессиональной педагогике для негосударственных учебных заведений, а также коммерческое обучение тех, кто желает получить ППО для гарантированной им работы в конкретных государственных учебных заведениях.

Вторая проблема, по крайней мере в высших учебных заведениях, решалась традиционно.

На структуру системы ППО и ее функционирование оказывает влияние третья проблема коммерциализации, так как одним из ее решений может быть создание условий для достаточного свободного перемещения внутри системы и обмена с внешней средой путем организации необходимых для этого адаптационных курсов (“шлюзов”).

7. Изменение функций управления образованием

Изменение функций управления образованием осуществляется в направлении демократизации образования. Рассмотрим это более подробно, поскольку демократизация влияет на принципы управления системой ППО.

Прежде всего, в современных условиях рост самостоятельности регионов и их автономизация создают предпосылки для развития региональных образовательных систем, основанных на существенном региональном финансировании. При этом, естественно, сохраняется принцип централизованного управления, целью которого теперь является только обеспечение государственного образовательного стандарта и представление интересов в федеральных законодательных и исполнительных структурах.

Еще одна функция управления образованием состоит в обеспечении проведения фундаментальных исследований в рамках государственных образовательных программ. Как правило, эти работы требуют привлечения значительных средств, отдача от которых будет только в отдаленной перспективе.

Следующая функция — мониторинг состояния образования и представления информационных услуг учебным заведениям.

Последняя из рассматриваемых здесь функций — взаимодействие и координация с другими государственными органами управления. Целью такого взаимодействия, в частности, должен быть прогноз рынка труда и рынка профессий для планирования профессий и содержания обучения как на федеральном, так и на региональном уровне.

Исходя из этих функций можно предположить, что основными средствами управления образованием станут:

- сертификация региональных образовательных систем и отдельных учебных заведений;
- единая научная база;
- информатизация и, в частности, организация специальной образовательной компьютерной сети;
- маркетинг в области труда и занятости.

Рассмотрение состояния и путей реформирования профессионально-педагогического образования показывает, что, во-первых, этот вид образования достаточно динамично развивается под влиянием внешних и внутренних факторов воздействия на систему и, во-вторых, позитивные трансформации ППО не потребуют для развития значительных капитальных затрат или кардинальных государственных решений.

Другое дело — решение второй указанной в начале параграфа задачи укрепления кадрового корпуса системы начального профессионального образования. Имея в виду рассмотренные противоречия, низкоквалифицированный состав профессио-

нально-педагогических кадров системы НПО, недостатки и проблемы, присущие самой системе подготовки рабочих, ясно, что эта задача имеет огромное государственное значение и решать ее нужно на государственном уровне.

Поэтому на следующем этапе работы под научным руководством автора коллективом научных работников Уральского государственного профессионально-педагогического университета был разработан проект государственной целевой комплексной программы “Профессионально-педагогические кадры России” [328], которая явилась своеобразным итогом комплексных научных исследований и практической деятельности почти за двадцатилетний период работы по проблемам профессионально-педагогического образования.

Целью данной программы является *создание условий оптимального удовлетворения потребности общества в профессионально-педагогических кадрах на основе учета их социально-экономических и духовных интересов, потребности в профессиональном самоопределении, самореализации и саморазвитии.*

Для этого необходимо:

- во-первых, разработать хозяйственный механизм функционирования и развития системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров начального профессионального образования, способствующий повышению их престижа в обществе;

- во-вторых, усовершенствовать механизм нормативно-правового обеспечения деятельности кадров профшколы, регулирующий их рациональное поведение, расширяющий предприимчивость, освобождающий от мелочной опеки;

- в-третьих, разработать систему мотивационного обеспечения и стимулирования деятельности профессионально-педагогических кадров, направленную на развитие их профессионально-психологического потенциала. Под критерием эффективности функционирования целевой программы подразумевается в том числе устойчивый спрос на профессионально-педагогические кадры на рынке труда.

Целевая комплексная программа “Профессионально-педагогические кадры России” определяет правовые, социально-экономические, организационно-управленческие, методологические, прогностические и рекомендательные меры, которые необходимо провести в жизнь в период с 1997 по 2001 гг. всем заинтересо-

2. Создать методологическую базу подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических работников, а также содержательную основу обновления профессионально-педагогического корпуса учреждений начального образования. Для этого следует:

- переработать квалификационные характеристики работников, занятых профессиональным образованием рабочих и служащих;

- создать современную модель профессионально-педагогического работника, определив в ней не только уровень профессиональных требований и качеств личности, но и установочные правила, регламентирующие порядок набора в профессионально-педагогические учебные заведения и последипломную адаптацию выпускников в сфере начального профессионального образования;

- решить вопросы по приоритетному государственному финансированию программ научно-исследовательских работ по проблемам профессионального, в том числе профессионально-педагогического, образования, профориентации, трудовой подготовки старшеклассников, социализации личности молодого работника, новых педагогических технологий и т. д.;

- разработать научно обоснованные рекомендации по аттестации работающих профессионально-педагогических работников на право занятия ими профессионально-педагогических должностей в зависимости от уровня их профессионально-педагогической квалификации;

- разработать научно обоснованные рекомендации по аттестации предприятий и учебных заведений на право вести подготовку и повышение квалификации рабочих кадров и специалистов профессионально-педагогического профиля в зависимости от кадровой, учебно-материальной и социальной базы этих заведений;

- разработать программу научных исследований по изучению теоретико-методологических, социально-экономических, психолого-педагогических и профориентационных проблем подготовки и переподготовки профессионально-педагогических кадров, а также по разработке новых педагогических технологий учебного процесса в соответствующих учебных заведениях.

3. Создать сеть государственных аттестационных комиссий для аттестации работающих профессионально-педагогических

работников на право занятия ими профессионально-педагогических должностей и аттестации предприятий и учебных заведений на право вести подготовку и повышение квалификации рабочих кадров и специалистов, определив соответствующие дополнительные штаты, способы их комплектования, оплату труда, полномочия, требования к составу, порядок работы, материально-техническое обеспечение.

4. Осуществить комплекс мер по кооперации образовательной, производственной и управленческой систем для преодоления изолированности профессионально-технического и профессионально-педагогического образования на основе организации совместной деятельности по вопросам профориентации молодежи, выпуска продукции, набора учащихся, прогнозирования кадрового обеспечения региона и т. д.

5. На уровне государственного регламентирования установить устойчивую связь органов управления начальным профессиональным образованием и профессиональными учебными заведениями с территориальными службами занятости населения.

6. Учитывая процесс регионализации ППО и недостаточные масштабы подготовки профессионально-педагогических кадров, увеличить количество профессионально-педагогических учебных заведений, которые позволят обеспечить полное обновление профессионально-педагогических кадров России в течение 20 лет.

7. Разработать проект Закона о профессиональном образовании России, регулирующего вопросы организации и функционирования системы профессионального образования в целом (начального, среднего и высшего).

Подпрограмма 2 направлена на совершенствование и развитие профессионально-педагогического образования.

Задачами подпрограммы являются:

- приоритетное развитие и совершенствование системы подготовки квалифицированных профессионально-педагогических кадров через специализированные профессионально-педагогические учебные заведения;

- “завоевание” рынка профессионально-педагогического труда (в том числе подготовка кадров для производства, общеобразовательных школ, профессиональных учебных заведений, центров профориентации и пр.) через расширение спектра специальностей профессионально-педагогического профиля и об-

разовательных услуг, вариативности форм и углубление содержания профессионально-педагогического образования, профориентации и профадаптации как неперенных условий стабильного спроса на выпускников в условиях новых экономических отношений и создания благоприятных возможностей для становления саморазвивающейся личности.

Для реализации данных задач необходимо провести следующую работу.

1. Создать группы специальностей высшего и среднего профессионального образования: по электроэнергетике, электронике, машиностроению, сельскому хозяйству, в строительстве, транспорте, добыче и переработке полезных ископаемых и руд, в легкой, пищевой промышленности, по химическому производству, информационным системам, медицине и ветеринарии, искусству, социальным и педагогическим технологиям. Разработать и внедрить новые стандарты и учебные планы для этих специальностей по подготовке профессионально-педагогических работников в вузах и техникумах с учетом разнообразных вариантов обучения: по уровню квалификации выпускаемых специалистов, по виду образования и по формам организации учебного процесса.

2. Внести в установленном порядке предложения по открытию новых (перепрофилированию имеющихся) учебных заведений (факультетов, институтов, техникумов) профессионально-педагогического профиля в соответствии с возросшим числом специальностей и в целях удовлетворения потребностей в квалифицированных профессионально-педагогических кадрах как системы начального профессионального образования, так и других учреждений, в которых ведется подготовка рабочих (служащих).

3. Провести подготовительную работу и реализовать меры по совершенствованию ранней профориентации на профессионально-педагогическую деятельность, а также необходимые организационно-методические мероприятия по целевой подготовке педагогов для соответствующей работы в старших классах средних общеобразовательных школ:

- разработать взаимосвязанные программы профильной подготовки в старших классах общеобразовательной школы и профессионального обучения в профессиональных училищах; рассмотреть содержание и сроки обучения для лиц, прошедших предварительную профильную подготовку;

- создать модель педагога, отвечающую его возможностям проводить профессиональную и профильную подготовку в учреждениях начального профессионального образования и в общеобразовательной школе, а также заниматься профориентационной деятельностью и техническим творчеством среди молодежи и т. д.

4. Разработать и реализовать меры по обеспечению кардинального улучшения производственной подготовки выпускников средних учебных заведений профессионально-педагогического профиля за счет создания в них необходимой материальной базы, в первую очередь учебных мастерских, и путем включения в их структуру профессиональных училищ, а для профессионально-педагогических университетов (вузов) — соответствующих колледжей и техникумов.

Осуществить аттестацию педагогических вузов на право подготовки профессионально-педагогических кадров.

Подпрограмма 3 направлена на перестройку системы доподготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических работников.

Задачи подпрограммы:

- повышение уровня профессионализма профессионально-педагогических работников, способностей самостоятельно и компетентно принимать решения в новых условиях производственной, педагогической и управленческой деятельности;

- обеспечение преемственности систем повышения квалификации и подготовки профессионально-педагогических кадров за счет гибких и вариативных форм обучения, основанных на компенсации недостающих знаний, умений и навыков, социокультурного и творческого развития личности работника, его адаптации к новым условиям хозяйствования, демократизации и гуманизации обучения и управления в процессе подготовки рабочих (служащих);

- создание возможностей для переподготовки и переквалификации ИПР, расширения профиля их деятельности;

- обеспечение доподготовки практических инженерно-педагогических работников, не имеющих базового образования;

- поиск вариантов индивидуализации повышения педагогической квалификации профессионально-педагогических работников, удовлетворяющих потребностям разных категорий работников.

В свете этих задач необходимы следующие мероприятия.

1. Разработать и внедрить новое содержание программ повышения квалификации руководящих и профессионально-педагогических кадров системы начального профессионального образования с учетом различных категорий слушателей, базового образования, запросов заказчика, используя при этом различные, в том числе и дистанционные, формы и сроки обучения.

2. Организовать обучение по новым формам (очно-заочной, менторской) и категориям слушателей (организаторов профессионально-технического образования, работников министерств и ведомств, методистов ИУУ, занимающихся повышением квалификации профессионально-педагогических кадров системы профессионального образования, организаторов профессионального обучения на производстве, педагогов учреждений профессиональной подготовки и переподготовки незанятого населения, учителей профессионального обучения в школе). Разработать модель организатора профессионально-технического образования. Внедрить трехступенчатую модель повышения квалификации (базовое образование, дополнительное образование, повышение квалификации).

3. Организовать на базе Всероссийского института повышения квалификации работников начального профессионального образования (Санкт-Петербург) специализированное учебно-методическое объединение по повышению квалификации и переподготовке профессионально-педагогических кадров ПТО, в котором с целью индивидуализации обучения в дополнение к традиционным формам создать условия для широкого внедрения в учебный процесс информационных обучающих систем с использованием компьютерной техники, информационных баз данных, автоматизированных справочников, каталогов, контрольных заданий и тестов в системе ЭВМ. В данном УМО в качестве одной из главных функций считать популяризацию и широкую информационно-рекламную поддержку системы повышения квалификации.

4. Обеспечить повышение квалификации профессионально-педагогических кадров по методике аттестации работающих профессионально-педагогических кадров.

5. Провести реорганизацию системы планирования повышения квалификации и комплектования слушателей в условиях рыночной экономики и с учетом потребностей заказчиков, интересов

слушателей и их регионального распределения. Создать региональные учебно-методические центры повышения квалификации.

6. Внедрить в практику квалификационный аттестат профессионально-педагогического работника, обеспечив его социальную защищенность и экономическое стимулирование повышения квалификации.

7. Организовать практическое обучение профессионально-педагогических работников новым производственным технологиям на базе передовых предприятий в городах, где осуществляется повышение их квалификации.

8. Обеспечить развитие материально-технической базы учебных заведений, занимающихся повышением квалификации профессионально-педагогических кадров, включая учебные корпуса и общежития, средства обучения, лечебно-оздоровительные центры и т. д.

9. Создать систему последипломного образования — интернатуру — как средство оптимизации адаптации на рабочих местах после окончания ППО.

Обобщая материалы исследования, изложенные в пятой главе, можно сделать следующие выводы:

1. Система профессионально-педагогического образования, включающая профессионально-педагогические институты, университет, факультеты технических вузов, а также индустриально-педагогические колледжи и техникумы, до настоящего времени не является доминирующей в количественном отношении системой подготовки кадров для учреждений начального профессионального образования России.

2. Адекватная современным требованиям профессиональная и общеобразовательная подготовка рабочих кадров в системе начального профессионального образования (и отчасти вне ее) находится в прямой зависимости от уровня профессиональной квалификации профессионально-педагогических работников, осуществляющих учебно-воспитательный процесс.

3. Система начального профессионального образования до сих пор неудовлетворительно укомплектована квалифицированными педагогическими кадрами по сравнению с высшими и средними профессиональными учебными заведениями.

4. С возникновением рынка труда в стране ускоряется процесс сокращения общей численности основных категорий про-

фессионально-педагогических работников профессиональных школ.

5. В настоящее время определен перечень основных требований, которым должен отвечать педагог профессиональной школы. По существу, это специалист, органично сочетающий в себе качества профессионального педагога и рабочего (служащего) высокой квалификации, который наряду с психолого-педагогическими вооружен общинженерными (технологическими) знаниями, умениями и навыками. Это специалист, ориентированный на профессиональную деятельность и развитие в сфере профессионального образования.

6. Для реализации требований к профессиональному образованию, адекватных современному социально-экономическому, политическому, духовному развитию общества, разработана целевая программа “Профессионально-педагогические кадры России”.

7. Целевая комплексная программа “Профессионально-педагогические кадры России” определяет правовые, социально-экономические, организационно-управленческие, методологические, прогностические и рекомендательные меры, которые необходимо воплотить в жизнь в период с 1997 по 2001 гг. всем заинтересованным государственным и общественным органам, предприятиям и организациям, научным и учебным подразделениям страны по качественному обновлению корпуса профессионально-педагогических работников, занимающихся вопросами подготовки и воспитания квалифицированных работников как в системе начального профессионального образования, так и вне ее.

Реализация целевой комплексной программы “Профессионально-педагогические кадры России” позволит создать условия для оптимального удовлетворения потребности начального профессионального образования (в том числе и высшего рабочего) в профессионально-педагогических кадрах на основе учета их социально-экономических интересов, потребности в профессиональном самоопределении, самореализации и саморазвитии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Общие выводы, вытекающие из результатов представленных в монографии исследований, можно сформулировать следующим образом.

Институциональный анализ системы начального профессионального образования характеризует ее как комплексное, многоаспектное и полифункциональное социальное явление, в котором отражаются сложнейшие взаимодействия личности, общества, государства и экономики.

Изначально система НПО была связана с подготовкой рабочих. В то же время на трактовку самого понятия “рабочий”, помимо его реального объективного содержания (связанного с характером и содержанием труда, его сложностью, уровнем квалификации, местом в производственном процессе, социальными взаимодействиями и т. д.), влияли субъективные (идеологические, политические и др.) факторы в силу той особой роли, которую играл этот социальный слой в течение семидесяти лет в массовом сознании нашего общества. Объективный анализ приводит к выводу, что с научных позиций некорректно применять марксистско-ленинское определение понятия “рабочий класс”.

Со второй половины XX в. развитие экономики во все большей степени требует высококвалифицированных специалистов повышенного уровня образованности, в том числе и занятых на рабочих местах. Существующая система начального профессионального образования ориентирована лишь на подготовку рабочих кадров с уровнем образованности, ограниченным средним профессиональным образованием, а не на развитие личности учащихся и удовлетворение их потребности в любом уровне образования. Институциональный анализ проблем системы НПО России позволяет сформулировать ряд противоречий, характеризующих современный этап ее развития:

- между консерватизмом системы НПО и необходимостью ее реформирования;

- между авторитарными традициями и новыми демократическими тенденциями управления начальным профессиональным образованием;

- между существующими организационными формами, методами и средствами обучения и целями начального профессионального образования.

Эти противоречия имеют универсальный характер, поскольку присущи всем уровням системы профессионального образования страны. Однако для нашего исследования более значимыми явились другие противоречия, которые также были определены в результате анализа этой системы. К ним относятся противоречия:

- между уровнем профессиональной и социальной подготовки выпускников профшколы и теми требованиями, которые предъявляют общество, экономика и личность к начальному профессиональному образованию;

- между потребностями личности в саморазвитии и ограниченными возможностями, которые предоставляет система начального профессионального образования своим учащимся;

- между необходимостью обеспечить в процессе начального профессионального образования индивидуальное профессиональное становление личности учащегося, соответствующее его будущей практической деятельности, и содержанием педагогического процесса в учреждениях НПО, ориентированного прежде всего на массовый выпуск однотипной “кадровой продукции”.

Эти общие противоречия определяют характер и содержание проблем, стоящих перед сложившейся в стране системой начального профессионального образования.

На основе анализа системы экономических, производственных, политических, социальных и духовных требований, определяющих подходы к характеру и содержанию профессионального образования рабочих, выделения универсальных для личности, общества, государства и экономики потребностей, выдвигаемых в качестве единых, “сквозных” требований, можно научно обосновать наиболее перспективные пути и условия развития начального профессионального образования в России в период политического, социального и экономического реформирования общества. Новым и эффективным средством развития НПО, как свидетельствуют результаты нашего исследования, оказа-

лось введение не имевшего места ранее вида высшего профессионального образования — *высшего рабочего образования*.

Высшее рабочее образование представляет собой самостоятельную ветвь высшего профессионального образования, обеспечивающую готовность личности к высокому профессиональному мастерству в сфере рабочих профессий, к социальной и профессиональной мобильности, к овладению высокой общей культурой.

Целью высшего рабочего образования провозглашается подготовка рабочих соответствующей высшему образованию квалификации, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования на базе начального профессионального, среднего (полного) общего и среднего профессионального образования.

В качестве формы реализации высшего рабочего образования предложен институт рабочего образования. На основе сформулированной в монографическом исследовании концепции высшего рабочего образования ИРО спроектирован как система, представляющая собой полифункциональную многоуровневую образовательную структуру, основанную на широкой дифференциации профессиональной подготовки с учетом специфики профессиональной деятельности в данной отрасли экономики, индивидуальных способностей и профессиональных планов учащихся и студентов.

Основными педагогическими концептуальными положениями, на которых базировалось функционирование и развитие ИРО, стали следующие:

- гибкость и открытость образовательной системы (учебно-воспитательная система ИРО является саморазвивающейся системой, предусматривающей модернизацию и видоизменение учебных планов и профессиональных образовательных программ);
- личностная заинтересованность в процессе и результатах обучения (позэтапное внедрение рейтинговой системы контроля за успеваемостью);
- профессиональная ориентация общеобразовательных, в том числе гуманитарных, дисциплин;
- интегративный подход к обучению (наличие интегративных учебных курсов);

- разносторонность профессиональной подготовки (возможность получения последовательно или параллельно нескольких специальностей);

- индивидуализация обучения (свободный выбор при рейтинговой системе контроля учебных планов и образовательных программ);

- многоуровневая система профессиональной подготовки (ступенчатая, дифференцированная по курсам (годам обучения) система получения различных уровней профессиональной квалификации);

- сознательность в выборе учащимися профессиональной карьеры и заинтересованность в ее реализации (построение учебного процесса на основе поэтапного перспективного плана овладения специальностью).

В ходе теоретического исследования и практического эксперимента автор пришел к выводу, что профессиональное обучение в ИРО должно строиться на следующих принципах: политехнического образования; соединения обучения с производительным трудом учащихся (студентов), связи теории и практики; моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе; профессиональной мобильности; модульности профессионального обучения; систематичности и последовательности; создания окружающей среды; компьютеризации педагогического процесса; экономической целесообразности.

Концепция высшего рабочего образования предусматривает формирование личности рабочего, адекватной требованиям, предъявляемым личностью и обществом к профессиональному образованию; удовлетворение потребностей личности в саморазвитии и индивидуализацию профессионального становления личности учащегося (студента). Таким образом, *концепция высшего рабочего образования разрешает основные противоречия, стоящие перед системой начального профессионального образования.*

В соответствии с целями и задачами настоящего исследования был спланирован и осуществлен педагогический эксперимент по реализации в двух профессиональных учебных заведениях учебно-воспитательного процесса образования нового типа — высшего рабочего образования. В качестве методологической основы экспериментального учебно-воспитательного процесса использовалась система личностно ориентированного обу-

чения. По единой методике, соответствующей концепциям высшего рабочего образования и личностно ориентированного обучения, был разработан и практически апробирован пакет учебно-нормативной документации ИРО, включающий для двух рабочих профессий экспериментальные:

- образовательно-профессиональные стандарты;
- квалификационные характеристики;
- преемственные учебные планы на полный цикл обучения (7 лет);
- профессиограммы специалистов с высшим рабочим образованием;
- рабочие программы всех обязательных и факультативных дисциплин, курсов, предметов, составляющих учебный план ИРО.

В процессе исследования были выявлены социально-профессиональные ориентации учащихся системы НПО, существенно влияющие на различные стороны учебно-воспитательного процесса. Было доказано, что профессиональная самостоятельность является интегративным качеством личности, наиболее адекватно отражающим результаты личностно ориентированного учебно-воспитательного процесса в ИРО. Было установлено, что высшее рабочее образование способствует более эффективному формированию этого качества во всех его компонентах по сравнению с начальным профессиональным образованием.

Предложенные пути реформирования системы начального профессионального образования и перехода к многоуровневым учреждениям высшего рабочего образования повышают требования к образовательному уровню и квалификации педагогов профессионального обучения. Доказано, что единственным средством адекватного кадрового обеспечения развивающегося профессионального образования рабочих является государственная система профессионально-педагогического образования.

По мнению автора, система профессионально-педагогического образования, сложившаяся в России и включающая в себя профессионально-педагогические вузы, факультеты технических вузов, а также индустриально-педагогические колледжи и техникумы, до настоящего времени не является доминирующей системой подготовки кадров для учреждений начального профессионального образования страны по количеству выпускников. Ситуация усугубляется тем, что система начального про-

фессионального образования до сих пор неудовлетворительно укомплектована квалифицированными педагогическими кадрами по сравнению с высшими и средними профессиональными учебными заведениями.

Разработанный проект государственной целевой комплексной программы “Профессионально-педагогические кадры России” реализует требования к профессиональному образованию, адекватные современному социально-экономическому, политическому, духовному развитию общества. Эта программа определяет правовые, социально-экономические, организационно-управленческие, методологические, прогностические и рекомендательные меры, которые необходимо воплотить в жизнь в ближайшее время с целью *качественного обновления корпуса профессионально-педагогических работников*, занимающихся вопросами подготовки и воспитания квалифицированных рабочих как в системе начального профессионального образования, так и вне ее.

Таким образом, результаты многолетней опытно-экспериментальной работы доказали, что развитие начального профессионального образования в России в наибольшей степени станет отвечать интересам государства, общества, экономики и личности при реализации на практике теоретически обоснованной концепции высшего рабочего образования через создание профессионального учебного заведения нового типа — института рабочего образования, а также при осуществлении комплекса мер по обновлению на качественно иной основе профессионально-педагогических кадров системы начального профессионального образования.

Вместе с тем результаты проведенного исследования не исчерпывают всех аспектов рассматриваемой проблемы. В рамках одной монографии трудно полностью рассмотреть и решить проблему изменения и сближения парадигм двух образовательных систем — начального и высшего профессионального образования. Сделав акцент на теоретической части исследуемой проблемы, реализовав ряд положений на практике, мы стремились определить и наиболее важные направления дальнейших исследований, которые должны быть предприняты учеными и специалистами, работающими в области профессионального образования. Это исследование проблем:

- адаптации рабочих с высшим образованием в условиях практической деятельности;

- прогнозирования потребности в рабочих с высшим образованием с соответствующими профессионально-квалификационными характеристиками;

- учебно-методического обеспечения новых специализаций высшего рабочего образования.

Исследование этих и иных проблем развития начального профессионального образования несомненно будет способствовать эффективному решению задач подготовки рабочих кадров в стране.

Уважаемый читатель! Итак, Вы познакомились с результатами исследований, в основу которых был положен нетрадиционный подход к проблемам развития начального профессионального образования. Заканчивая монографию, хотелось бы отметить еще несколько особенностей настоящего исследования.

Во-первых, высшее рабочее образование открывает совершенно новую страницу в истории профессионального образования рабочих в России, так как претендует на открытие нетрадиционных рабочих специальностей в сфере высшего образования и подготовку выпускника с новым, пока не изученным до конца набором профессиональных и личностных качеств.

Во-вторых, как известно, каждая образовательная система консервативна по своей сути и любые новации в образовании воспринимаются педагогической общественностью с величайшей осторожностью. Это оправданно, так как непродуманные действия в данной области чреваты серьезнейшими социальными последствиями. Россия сейчас переживает время реформирования всех сторон жизни общества, а значит, и образования. Бакалавриат и магистратура, демократизация процесса обучения и управления образованием, стандартизация, вариативное, многоуровневое образование, альтернативные учебные заведения, их новые виды — все это элементы глобальных образовательных реформ, идущих в стране. К сожалению, очень многие новации в образовании в последнее время принимаются “приказом сверху” без глубокой и всесторонней научной проработки, без проведения педагогических экспериментов, а если такие эксперименты и проводятся, то, как правило, их результаты (положительные или отрицательные) не учитываются в педагогической практике.

Создается впечатление, что педагогическая наука в нашей стране существует сама по себе, а процесс образования — сам по

себе. Например, лет пять-шесть назад в вузах России была введена подготовка бакалавров. На первом этапе этому процессу еще пытались придать хотя бы видимость эксперимента, но очень быстро об этом забыли и бакалавров стали готовить почти везде. А ведь на главный вопрос о том, была ли необходимость введения бакалавриата в России, ответа нет до сих пор ни у тех, кто его директивно вводил, ни у тех, кто выполнял эти указания, ни у потребителей новых специалистов.

В этом смысле нестандартность нашего подхода к проблеме высшего рабочего образования состоит в том, что мы не требуем массового его введения. Более того, нам кажется, что институтов рабочего образования вообще не должно быть много, несмотря на то что внедрение высшего рабочего образования — это естественный объективный исторический процесс. Ведь рано или поздно большинство работающего населения нашей планеты будет иметь высшее по современным меркам профессиональное образование.

На стыке тысячелетий происходит глобальное изменение сущности цивилизации: человек все более от роли исполнителя и мастерового переходит к роли творца и организатора. Мы осознаем, что наше исследование ориентировано на будущее, вернее, на людей, которые смогут создать достойное будущее и для себя, и для своей Родины — России.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова Г. Г. ПрофорIENTATION подростков// Шк. и пр-во. — 1992. — № 2. — С. 82—83.
2. Аитов А. Н. Советский рабочий. — М.: Профиздат, 1981. — 127 с.
3. Акимова И. Н. Допрофессиональная трудовая подготовка в средней школе Германии на современном этапе: Автореф. дис.... канд. пед. наук/МГУ им. М. В. Ломоносова. Фак. психологии. — М., 1994. — 25 с.
4. Алексеев В. Е., Худайбергенов А. П. Подготовка рабочих на производстве: [ПТО]/ Сов. педагогика. — 1991. — № 12. — С. 73—78.
5. Американская социологическая мысль: Тексты / Под ред. В. И. Добренькова. — М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1994. — 496 с.
6. Анализ и оценка учебных программ: Метод. рекомендации для преподавателей ПТУ / Челябин. обл. ин-т усовершенств. учителей; [Сост. И. К. Окунева]. — Челябинск: РИК "Редактор", 1991. — Ч. 2. — 27 с.
7. Анисимов О. С., Деркач А. А. Основы общей и управленческой акмеологии: Учеб. пособие. — М.; Новгород, 1995. — 272 с.
8. Арсеньев А. С. Основные идеи переворота// Информационный и учебно-методический бюллетень / Рос. открытый ун-т. — М., 1992. — С. 9—16.
9. Артюх С. Ф., Безрукова В. С., Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Основные концептуальные положения инженерно-педагогического образования // Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования/Науч. ред. Е. В. Ткаченко; Свердлов. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1990. — С. 6—11.
10. Архипова Е. И. Методические рекомендации по оценке и самооценке профессиональной деятельности и личности учителя/Свердл. обл. ин-т усовершенств. учителей. — Свердловск, 1989. — 95 с.
11. Атутов П. Р., Бабкин Н. И. Система политехнической подготовки школьников: методологические и теоретические аспекты// Актуальные вопросы системы политехнической подготовки школьников. — М., 1990. — С. 4—16.
12. Атутов П. Р., Калюга С. У. Политехническое образование [школьников] в условиях интеграции науки и производства// Сов. педагогика. — 1991. — № 9. — С. 35—40.
13. Ахтямова Р. Ш. Профессиональная направленность обучения как средство формирования познавательных интересов учащихся средних профтехучилищ: Автореф. дис.... канд. пед. наук / Казан. гос. пед. ин-т. — Казань, 1986. — 16 с.
14. Бабанский Ю. К. В поисках оптимального варианта. — М.: Педагогика, 1982. — 183 с.
15. Бабкин Н. И. Дидактические основы политехнического образования школьников: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/АПН СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1987. — 34 с.
16. Балашов Ю. К., Рызов В. А. Профессиональная подготовка в условиях капитализма. — М.: Высш. шк., 1987. — 237 с.
17. Барболин М. П. Методологические основы развивающего обучения. — М.: Высш. шк., 1991. — 230 с.
18. Батицкий В. А. Прогностическое обоснование профессиональной подготовки будущих рабочих в условиях ускорения научно-технического прогресса: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ общ. педагогики. — М., 1988. — 18 с.

19. Батышев С. Я. Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации. — М.: Педагогика, 1979. — 157 с.
20. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса в СПТУ// Сов. педагогика. — 1986. — № 6. — С. 85—90.
21. Батышев С. Я. О всеобщем профессиональном образовании// Сов. педагогика. — 1991. — № 6. — С. 66—70.
22. Батышев С. Я. Основы профессиональной педагогики. — М.: Высш. шк., 1977. — 315 с.
23. Батышев С. Я. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. — М.: Педагогика, 1981. — 350 с.
24. Батышев С. Я. Перспективы профессионально-технического образования// Вопр. психологии. — 1987. — № 3. — С. 108—115.
25. Батышев С. Я. Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах. — М.: Педагогика, 1988. — 173 с.
26. Батышев С. Я. Подготовка рабочих на производстве: [Об отраслевом принципе развития профтехобразования]// Сов. педагогика. — 1988. — № 4. — С. 65—69.
27. Батышев С. Я. Подготовка рабочих-профессионалов /Рос. акад. образования; Ассоц. "Проф. образование". — М., 1995. — 246 с.
28. Батышев С. Я. По-новому готовить рабочие кадры: [Вопр. перестройки педагогики и психологии профтехобразования]// Сов. педагогика. — 1989. — № 2. — С. 91—97.
29. Батышев С. Я. Производственная педагогика. — М.: Машиностроение, 1984. — 672 с.
30. Батышев С. Я. Профессия — на всю жизнь?: К вопр. перестройки системы профтехобразования// Нар. образование. — 1990. — № 1. — С. 33—40.
31. Батышев С. Я. Реформа профессиональной школы: Опыт, поиск, задачи, пути реализации. — М.: Высш. шк., 1987. — 340 с.
32. Батышев С. Я. Формирование квалифицированных рабочих кадров в СССР. — М.: Экономика, 1974. — 283 с.
33. Батышев С. Я., Соколов А. Г., Рабицкий А. И. Управление профессиональной подготовкой и повышением квалификации рабочих. — М.: АПО, 1995. — 208 с.
34. Бездухов В. П. Формирование гуманистической направленности студента — будущего учителя как социально-педагогическая проблема: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/ Рос. акад. образования. Ин-т образования взрослых. — Спб., 1995. — 28 с.
35. Безрукова В. С. Взаимосвязь общего и профессионального образования как объект педагогического исследования// Вопросы совершенствования процесса обучения в средних профтехучилищах. — М.: Изд-во АПН СССР, 1986. — С. 61—70.
36. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории// Интеграционные процессы в педагогической теории и практике/ Свердлов. инж.-пед. ин-т. Вып. 2. — Свердловск, 1991. — С. 11—17.
37. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. — Екатеринбург: ПО "Север", 1994. — 152 с.
38. Безрукова В. С. Педагогика: Учеб. для инж.-пед. спец. / Обл. ин-т развития регион. образования. — Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. — 320 с.

39. Белкин А. С., Жаворонков В. Д., Зими́на И. С. Конфликтология: наука о гармонии. — Екатеринбург: Глаголь, 1995. — 96 с.
40. Беляев А. В. Интегративный аспект состава и содержания понятия "личность" // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Вып. 3 / Свердлов. инж.-пед. ин-т. — Екатеринбург, 1992. — С. 52—54.
41. Беляев В. В., Нохрин Г. М. Нововведения в профессиональном учебном заведении: Методол. аспект // Специалист. — 1994. — № 8. — С. 15—17.
42. Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: Метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1991. — 205 с.
43. Беляева А. П. Интеграционные процессы в науке и развитие педагогики профессионально-технического образования /Свердл. инж. — пед. ин-т. — Свердловск, 1987. — 58 с.
44. Беляева А. П. Интеграция содержания профессионально-технического образования // Сов. педагогика. — 1989. — № 1. — С. 86—89.
45. Беляева А. П. Перспективы развития профессиональной школы // Педагогика. — 1994. — № 4. — С. 26—29.
46. Беляева А. П. Региональная система профессионального образования // Педагогика. — 1993. — № 4. — С. 68—72.
47. Беляева А. П. Теоретические основы интеграции содержания профессионально-технического образования /Свердл. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1988. — 64 с.
48. Беляева А. П. и др. Методика исследования формирования понятий, умений и навыков у учащихся средних профтехучилищ /ВНИИ профтехобразования. — М.: Высш. шк., 1986. — 198 с.
49. Борулава М. Н. Гуманизация образования: проблемы и перспективы /Междунар. акад. гуманизации образования. — Бийск: Науч.-издат. центр БИГПИ, 1995. — 31 с.
50. Борулава М. Н. Интеграция содержания общего и профессионального обучения в профтехучилищах: Теорет.-методол. аспект. — Томск: Изд-во Том. ун-та, 1988. — 221 с.
51. Беспалько В. П. Проблема образовательных стандартов в США и России // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 89—94.
52. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. — М.: Высш. шк., 1989. — 144 с.
53. Благодатский Б. Школа, что выше института: [О подгот. мастеров произв. обучения для ПТУ: Из опыта Львов. ин-та усоверш. учителей] // Нар. образование. — 1991. — № 9. — С. 41—43.
54. Бобков Н. Е. Дидактические основы контроля профессиональных знаний учащихся: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/АПН СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1989. — 36 с.
55. Боброва Н. А. Воспитательная концепция профессиональной ориентации в трудах педагогов современной Франции: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1986. — 16 с.
56. Богачек И. А. В основе — системный подход // Проф.-техн. образование. — 1977. — № 9. — С. 14—17.
57. Богачек И. А. Управление общеобразовательной подготовкой учащихся в среднем профтехучилище. — М.: Высш. шк., 1990. — 149 с.
58. Брылякова Л. Л. Содержание и функции педагогической оценки в руководстве выбором профессии учащихся: Автореф. дис.... канд. пед. наук/ АПН СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1987. — 18 с.

59. Булгаков А. А. Профессионально-техническое образование в СССР на современном этапе. — М.: Высш. шк., 1977. — 311 с.
60. Буржуазная педагогика на современном этапе: Крит. анализ/ Под ред. З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона. — М.: Педагогика, 1984. — 256 с.
61. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность — модель саморазвития человека. — М.: Педагогика; Н. Новгород: Упрполит-графиздат, 1990. — 195 с.
62. Вайн В. М., Романцев Г. М. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — 13 с.
63. Вайн В. М., Романцев Г. М. Экспериментальный учебный план подготовки бакалавров по специальности высшего рабочего образования "Электромеханик информационных технологий". — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — 6 с.
64. Варковецкая Г. Н. Методика осуществления межпредметных связей в профтехучилищах. — М.: Высш. шк., 1989. — 127 с.
65. Васильев Л. С. История Востока: В 2 т. Т. 1. — М.: Высш. шк., 1993. — 497 с.
66. Василькова Ю. В. Страницы отечественного образования: из истории России, православия, литературы: Курс лекций. Кн. 1. — М.: Изд-во МНЭПУ, 1996. — 376 с.
67. Вендровская Р. Б. Очерки истории советской педагогики. — М.: Педагогика, 1982. — 128 с.
68. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Рус. яз., 1990. — 246 с.
69. Вечорко Г. Ф. Связь обучения в УПК с основами наук как условие формирования профессиональных интересов и склонностей школьников: Автореф. дис.... канд. пед. наук / Мин. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького. — Минск, 1991. — 20 с.
70. Волков Ю. Г. Номо Нипанус. Личность и гуманизм: Социол. аспект / Науч. ред. А. В. Дмитриев; Акад. социал. наук. — М.: Высш. шк., 1995. — 156 с.
71. Володарская А. Выбор технологии обучения [в профессиональной школе]// Профессионал. — 1992. — № 6. — С. 10—11.
72. Вопросы целеполагания в разработке новых информационных технологий обучения и воспитания учащихся ПТУ: Метод. пособие / [Разраб. В. В. Попов и др.]; НИИШ. Отд. профтехобразования. — М., 1990. — 74 с.
73. Восленский М. Номенклатура: Господствующий класс Советского Союза. — М.: Сов. Россия, 1991. — 624 с.
74. Всесоюзный съезд работников народного образования: Стенограф. отчет, 20—22 дек. 1988 г. — М.: Высш. шк., 1990. — 414 с.
75. Высоцкий А. В., Шаркевич Н. В. Применение новых методов обучения: [Волгогр. политехн. колледж]// Специалист. — 1994. — № 8. — С. 10—11.
76. Галагузова М. А. Теоретические основы формирования творческой личности школьника в процессе политехнической подготовки: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/АПН СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1988. — 31 с.
77. Галецкая Р. Социально-экономические аспекты миграции в современной России// Проблемы прогнозирования. — 1997. — № 5. — С. 168—171.

78. Гатин Р. Г. Общеобразовательная и профессиональная подготовка квалифицированных рабочих в ГДР и ФРГ в 70—80-е гг. XX в.: (Сравнит. анализ): Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ проф.-техн. педагогики. — Казань, 1988. — 17 с.
79. Гейжан Н. Ф. и др. Пути повышения рабочих профессий / Н. Ф. Гейжан, А. И. Рабицкий, В. С. Стуков. — М.: Высш. шк., 1991. — 91 с.
80. Гейжан Н. Ф. Психолого-педагогические основы индивидуализации профессионального воспитания учащихся профессиональных учебных заведений: Автореф. дис.... д-ра пед. наук / Рос. акад. образования. Ин-т проф.-техн. образования. — СПб., 1995. — 54 с.
81. Герасимов В. Г. и др. От знаний к творчеству: Становление личности / В. Г. Герасимов, И. Н. Орлов, Л. И. Филипов. — М.: Изд-во МЭИ, 1995. — 225 с.
82. Гершунский Б. С. Методические проблемы стандартизации в образовании// Педагогика. — 1993. — № 1. — С. 23—27.
83. Гладкий А. С. Система с одним неизвестным// Проф.-техн. образование. 1987. — № 3. — С. 23—25.
84. Глазко А. Г., Пометова В. М., Баулин В. П. Становление личностно ориентированного образования: [Россошан. пед. колледж] // Специалист. — 1995. — № 1. — С. 21—22.
85. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер. с фр. — 2-е изд., стереотип. — Т. 2. — М.: Мир, 1996. — 376 с.
86. Голодницкий А. Б. Методика построения содержания специального учебного предмета в профессиональной подготовке учащихся: Автореф. дис.... канд. пед. наук / Акад. пед. наук СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1989. — 17 с.
87. Горбачев М. С. Избранные речи и статьи. — М.: Политиздат, 1985. — 383 с.
88. Гордеева Н. Н. Проспектированная профессиограмма специалиста как средство управления его профессиональным развитием: На прим. слесаря по КИП и А: Учеб. пособие. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. — 48 с.
89. Горшкова В. В. Интеграция образования и воспитания в системе отношений субъекта// Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Вып. 2. — Свердловск, 1991. — С. 4—9.
90. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности 030500 — Профессиональное обучение (третий уровень высшего профессионального образования). — М., 1996. — 21 с.
91. Гречишкин В. А. Социализм и образование. — М.: Просвещение, 1976. — 132 с.
92. Грицук А. А. Реализация идеи непрерывного образования: [Александровск — Сахалин. пед. уч.-ще]// Специалист. — 1994. — № 11/12. — С. 21—22.
93. Гуманизация содержания образования в профтехучилищах: Метод. пособие / НИИ проф.-техн. образования. — СПб., 1992. — 31 с.
94. Гуманитарное образование в высшей и средней профессиональной школе// Высшая школа в 1994 г.: Ежегод. докл. о развитии высшего образования. — М., 1995. — Гл. 6. — С. 93—102.

95. Гурье Л. И. Начальное профессиональное образование во Франции (проблемы и тенденции развития): Автореф. дис.... д-ра пед. наук/Рос. акад. наук. Ин-т сред. спец. образования. — Казань, 1993. — 36 с.
96. Гурье Л. И. Подготовка специалистов среднего звена в развитых странах: новые ориентиры// Специалист. — 1994. — № 3. — С. 30—32.
97. Гурьев Д. В. Становление общественного производства. — М.: Политиздат, 1973. — 263 с.
98. Гуторов Г. С. Организационно-педагогические основы взаимосвязи общего и профессионального образования в средних профтехучилищах: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/ АПН СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1988. — 36 с.
99. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. — М.: Рус. яз., 1982. — Т. 4. — 683 с.
100. Данилова Е. В. Подготовка новых рабочих кадров в системе профтехобразования// Региональные особенности межнациональных отношений. — Якутск, 1994. — С. 116—118.
101. Деева Н. К. Профтехучилище в современных условиях. — М.: Высш. шк., 1991. — 174 с.
102. Джолочиев И. И. Мастера педагогического труда: Метод. пособие для преподавателей профтехучилищ /М-во нар. образования Кирг. ССР. Респ. учеб.-метод. каб. — Фрунзе: Мектеп, 1990. — 44 с.
103. Джуринский А. Н. Реформа зарубежной школы: Надежда и действительность. — М.: Знание, 1989. — 79 с.
104. Дидактические основы подготовки инженеров-педагогов: Учеб. пособие/ Под ред. П. Ф. Кубрушко, В. П. Косырева. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. — 200 с.
105. Дмитриева С. К. Демократизация и гуманизация обучения: [Омский индустр.-пед. колледж]// Специалист. — 1994. — № 11/12. — С. 23—24.
106. Днепров Э. Д. Очерки истории школы и педагогической мысли. — М.: Педагогика, 1969. — 479 с.
107. Добин В. Г. В орбите перестройки: [О проблемах профтехобразования]. — М.: Машиностроение, 1988. — 176 с.
108. Домбровская И. Б. Жизненно-практическая направленность обучения гуманитарным предметам как условие развития познавательных интересов учащихся СПТУ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ общ. педагогики. — М., 1989. — 16 с.
109. Дроздов В. В. Ученический коллектив ПТУ как фактор воспитания профессионального интереса учащихся: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Челяб. гос. ун-т. — Челябинск, 1988. — 17 с.
110. Дубровина И. В. Формирование личности старшеклассника. — М.: Педагогика, 1989. — 189 с.
111. Дудина М. М. Методика педагогического эксперимента по теме “Формирование производственной самостоятельности у учащихся СПТУ в условиях взаимосвязи общеобразовательной и профессионально-технической подготовки (на уроках производственного обучения электросварщиков)"/Свердл. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1988. — 37 с.
112. Дудина М. М. Методика формирования профессиональной самостоятельности учащихся ПТУ в процессе производственного обучения электросварщиков: Автореф. дис.... канд. пед. наук. — Казань, 1990. — 17 с.

113. Дудина М. М., Халиуллин И. А. Интегративный урок производственного обучения как средство формирования профессиональной самостоятельности учащихся ПТУ // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: психологический аспект: Тез. докл. Всесоюз. шк.-семинара, п. Таватуй: В 2 ч./Свердл. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1990. — С. 35—38.

114. Дьяченко Н. Н. Профессиональное воспитание учащейся молодежи. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Высш. шк., 1988. — 144 с.

115. Ельцов С. Б. Дидактические условия организации интегративного урока производственного обучения // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / Свердлов. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1991. — С. 53—55.

116. Ермак А. Н. Некоторые аспекты гуманитарного образования: [Новочеркас. политехн. колледж] // Специалист. — 1993. — № 10. — С. 23—25.

117. Ерохина Л. Н. Взаимодействие технического вуза и ПТУ в воспитании устойчивых профессиональных интересов студентов: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Каз. пед. ин-т. — Алма-Ата, 1989. — 26 с.

118. Жабинец И. М. Содержание и стиль работы директора профессионально-технического учебного заведения. — Киев: Выща шк., 1986. — 157 с.

119. Жиделев М. А. Современные методы обучения. — М.: Высш. шк., 1985. — 157 с.

120. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. — М.: Педагогика, 1982. — 160 с.

121. Зайцев В. С. Производительный труд как средство профессиональной ориентации старших подростков на рабочие профессии: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Челяб. гос. ун-т. — Челябинск, 1986. — 16 с.

122. Зборовский Г. Е. Общая социология: Курс лекций. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. — 600 с.

123. Закон Российской Федерации об образовании // Бюлл. Госкомвуза России. — 1996. — № 2. — С. 2—60.

124. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М. Профессиограмма бакалавра по специальности “Электромеханика информационных технологий”. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — 5 с.

125. Зеер Э. Ф., Романцев Г. М., Хаматнуров Ф. Т. Этнотехнологический принцип как основа построения нового типа профессиональных учебных заведений // Профессионально-педагогическое образование и Европейское академическое сообщество. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. — С. 60—62 (Вестн. УНМО вузов России по проф.-пед. образованию; Вып. 3(17)).

126. Зюбин Л. М. Психология воспитания. — М.: Высш. шк., 1991. — 93 с.

127. Ибрагимова Е. М. Самоанализ педагогом умений организации интегративных уроков // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / Свердлов. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1990. — С. 113—127.

128. Иванова В. Ф. Интенсификация профессиональной подготовки учащихся ПТУ в процессе внеурочной работы: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ сред. спец. образования. — Казань, 1992. — 19 с.

129. Иванова Э. Г. Формирование готовности студентов педагогических институтов к воспитательной работе в СПТУ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Ташк. гос. пед. ин-т им. Низами. — Ташкент, 1988. — 16 с.

130. Информатизация образования как фактор совершенствования учебного процесса в профтехучилищах: Метод. пособие /НИИ проф.-техн. образования. — Спб., 1992. — 72 с.

131. Информатизация педагогической системы — основа для разработки новых информационных технологий профтехобразования: Метод. пособие. Вып. 1 / [Подгот. В. В. Попов]; НИИШ. — М., 1990. — 91 с.
132. Исследование содержания и методов подготовки мастеров производственного обучения, обеспечивающих преемственность индустриально-педагогического и инженерно-педагогического образования: Отчет о НИР / СИПИ; Л. К. Малштейн, В. С. Ермолаев, Л. В. Гулин и др. — 08—208—88; № ГР 01890004033. — Свердловск, 1988. — 46 с.
133. Исследование содержания и методов подготовки мастеров производственного обучения, обеспечивающих преемственность индустриально-педагогического и инженерно-педагогического образования: Отчет о НИР / СИПИ; Л. К. Малштейн, В. С. Ермолаев, В. А. Третьяков и др. — 17—211—89; № ГР 01890004033. — Свердловск, 1989. — 52 с.
134. Исследование содержания форм и методов подготовки мастеров производственного обучения, обеспечивающих преемственность инженерно-педагогического образования: Отчет о НИР / СИПИ; Л. К. Малштейн, В. С. Ермолаев, В. А. Третьяков и др. — 29—301—90; № ГР 01900063405. — Свердловск, 1990. — 49 с.
135. История средних веков: В 2 т. / Под ред. З. В. Удальцовой. — Т. 1. — М.: Высш. шк., 1990. — 574 с.
136. Казанская В. П. Взаимоотношения преподавателя с учащимися ПТУ в процессе обучения. — М.: Высш. шк., 1990. — 128 с.
137. Казанская В. П. Сотрудничество педагогов и обучаемых как процесс интеграции в профшколе// Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / Свердлов. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1990. — С. 22—24.
138. Казанцев А. А. Рабочий капитализм США: по страницам американской печати // Экон. науки. — 1990. — № 86. — С. 99.
139. Казимирская И. И. Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования: Автореф. дис.... д-ра пед. наук / Моск. пед. ун-т им. В. И. Ленина. — М., 1992. — 34 с.
140. Калашников А. Г. Проблемы политехнического образования: Избр. тр. — М.: Педагогика, 1990. — 368 с.
141. Карпова Г. Н., Михайлычев Е. А. Методика изучения личности учащихся ПТУ. — М.: Высш. шк., 1984. — 125 с.
142. Катханов К. Н. Педагогические основы производительного труда. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Высш. шк., 1987. — 358 с.
143. Каюмова М. П. Воспитание устойчивого интереса к избранной профессии у учащихся средних профтехучилищ в процессе внеурочной работы: Автореф. дис.... канд. пед. наук / Акад. пед. наук СССР. НИИ проф.-техн. педагогики. — Казань, 1988. — 17 с.
144. Кинелев В., Днепров Э., Адамский А. Как реформировать образование?// Учит. газ. — 1997. — 26 авг. — С. 3—6.
145. Кинелев В. Г. Объективная необходимость. История, проблемы, и перспективы реформирования высшего образования Рос-сии. — М.: Республика, 1995. — 328 с.
146. Кирикилица Э. Н. и др. Методы обучения при подготовке квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях / Э. Н. Кирикилица, В. Н. Бороздниченко, Г. Н. Варковецкая; ВНИИпрофтехобразования. — М.: Высш. шк., 1990. — 60 с.

147. Кирсанов А. А. Общее среднее образование в профессиональной школе// Сов. педагогика. — 1990. — № 10. — С. 43—49.
148. Киселев Н. Время переосмысливать приоритеты: [О пробл. системы профтехобразования]// Профессионал. — 1992. — № 4. — С. 6—9.
149. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании// Педагогика. — 1996. — № 2. — С. 14—21.
150. Климов Е. А. Субъект как реальность глазами разнотипных профессионалов // Акмеология. — 1994. — № 1. — С. 52—66.
151. Ключев Ф. Н., Шушарин В. Н., Худяков В. Н. Комплексные творческие задания производственного характера как средство самообразовательной деятельности учащихся ПТУ / Ин-т проф. образования. Челябин. фил. — Челябинск, 1994. — 50 с.
152. Ковалев Г. Я. Я б в рабочие пошел... // Профсоюзы. — 1995. — №2. — С. 38—40.
153. Коваленко Ю. И. Профессиональное образование в ФРГ. — М.: Высш. шк., 1988. — 187 с.
154. Ковальчук Э. М. Формирование профессиональной устойчивости учащихся средних профессионально-технических училищ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/НИИ педагогики УССР. — Киев, 1988. — 25 с.
155. Коган Л. Н. Гармоничность личности как социальная и педагогическая проблема// Социально-педагогические проблемы формирования личности / Урал. гос. ун-т. — Свердловск, 1982. — С. 3—11.
156. Колосова Л. А. Педагогические основы профессиональной ориентации школьников в трудовых семейных объединениях: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/Рос. акад. образования. Ин-т проф. самоопределения молодежи. — М., 1995. — 31 с.
157. Комплексная диагностика развития специалиста: Отчет о НИР / СИПИ; Л. К. Малштейн, В. М. Шевелев, Г. Е. Зборовский и др. — 29—302—91; № ГР 01.9.10 022714. — Екатеринбург, 1991. — 67 с.: ил.
158. Комплексное экономическое и социальное планирование развития профессионально-технического образования: [Учеб.-метод. пособие] / ВНИИпрофтехобразования. — М.: Высш. шк., 1990. — 78 с.
159. Кондратенко И. И., Плотницкая Е. Е. Многоуровневая подготовка специалистов // Специалист. — 1993. — № 10. — С. 8—11.
160. Концепция начального профессионального образования: Проект. — М., 1996. — 11 с.
161. Корниенко Т. Б., Петрова И. И. Разработка и применение межпредметных комплексных заданий в профтехучилищах: (На прим. профессий “станочники широкого профиля”; “операторы станков с ЧПУ”; “контролеры станоч. и свароч. работ, комплектовщики изделий и инструмента, распределители работ”): Метод. рекомендации / Ин-т проф. образования. — М., 1993. — 71 с.
162. Коротяев Б. И. Учение — процесс творческий. — М.: Просвещение, 1989. — 169 с.
163. Котляров Э. С. Государственные трудовые резервы в СССР в годы Великой Отечественной войны. — М.: Высш. шк., 1973. — 215 с.
164. Кочетов А. Н. Роль профессионального образования в развитии социальной структуры советского общества (60—80-е гг.): Автореф. дис.... д-ра пед. наук / Рос. акад. наук. Ин-т рос. истории. — М., 1994. — 35 с.

165. Кочетов С. И. Комплексное методическое обеспечение учебного процесса средствами обучения. — М.: Высш. шк., 1986. — 61 с. (Б-ка руководителя профтехучилища).
166. Кочетов С. И., Романин В. А. Технические средства обучения в профессиональной школе. — М.: Высш. шк., 1988. — 230 с.
167. Крупская Н. К. Единая трудовая школа// Собр. соч.: В 10 т. — М.: Изд-во АПН, 1959. — Т. 10. — С. 127—133.
168. Крупская Н. К. К вопросу о подготовке квалифицированной рабочей силы// Собр. соч.: В 10 т. — М.: Изд-во АПН, 1959. — Т. 4. — С. 101—106.
169. Крупская Н. К. О клубе// Собр. соч.: В 10 т. — М.: Изд-во АПН, 1960. — Т. 8. — С. 128—131.
170. Крупская Н. К. Разница между профессиональным и политехническим образованием// Собр. соч.: В 10 т. — М.: Изд-во АПН, 1959. — Т. 4. — С. 250—253.
171. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. — М., 1990. — С. 32—52.
172. Кудряшов А. Начальное профессиональное: время перемен// Нар. образование. — 1994. — № 8. — С. 10—13.
173. Кудряшов А. В. Педагогические условия социальной и профессиональной адаптации молодых рабочих в производственных коллективах: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Высш. комс. шк. при ЦК ВЛКСМ. — М., 1989. — 23 с.
174. Кузнецов В. М. Формирование личности молодого рабочего. — М.: МИП “НВ Магистр”, 1993. — 128 с.
175. Кузьмин М. Н. Проблемы социалистической педагогики. — М.: Педагогика, 1973. — 123 с.
176. Кузьмин М. Н. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом воспитании и профессиональном образовании: В 2 т. — М.: Высш. шк., 1989. — Т. 2. — 311 с.
177. Кузьмин Н. Н. Низшее и среднее специальное образование в дореволюционной России. — Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 1971. — 280 с.
178. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения /ВНИИпрофтехобразования. — М.: Высш. шк., 1990. — 117 с.
179. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. — М.: Знание, 1985. — 97 с.
180. Кузьмина Н. В., Деркач А. А. Акмеология сегодня и завтра// Акмеология — 1994. — № 1. — С. 4—10.
181. Куприков Д. А. Становление ремесленного и профессионального обучения в России: Автореф. дис.... канд. пед. наук / Ин-т общ. образования. — М., 1994. — 17 с.
182. Кустов Л. М. Анализ и проектирование педагогической деятельности (трудовое обучение): Программа и метод. указания по курсу/ОблИУУ. — Челябинск, 1991. — 103 с.
183. Кустов Л. М. Организация экспериментальной педагогической деятельности в учреждениях начального профессионального образования: Учеб. пособие/ИРПО. Челяб. фил. — Челябинск, 1995. — 117 с.
184. Кустов Ю. А. Преемственность профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и вузах. — Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. — 159 с.

185. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. — Таллин: Валгус, 1980. — 234 с.
186. Лапчинская В. П. Средняя общеобразовательная школа современной Англии. — М.: Просвещение, 1977. — 275 с.
187. Ларин А. Е. Воспитание творческой активности учащихся ПТУ. — Минск: Вышэйш. шк., 1990. — 203 с.
188. Ларионов В. Н. Информатизация профессионального образования: проблемы и перспективы// Пед. информатика. — 1993. — № 1. — С. 72—88.
189. Латыш Н. И. Труд и профессиональная подготовка молодежи. — Минск: Университетское, 1987. — 173 с.
190. Левин М. Г., Рамбергер Р. У. Образование, труд, занятость в развитых странах // Перспективы: вопросы образования. — 1990. — № 2. — С. 67—89.
191. Левитан К. М. Культура педагогического общения: Учеб. пособие. — Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985. — 104 с.
192. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. — М.: Наука, 1994. — 192 с.
193. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — 2-е изд., перераб. — М.: Высш. шк., 1991. — 224 с.
194. Лейбович А. Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования. — М.: Высш. шк., 1994. — 280 с.
195. Липатова Г. А. Профессионально-техническое образование в СССР. — М.: Высш. шк., 1970. — 134 с.
196. Литвинов Б. Д. Подготовка кадров в педвузах для современной профтехшколы// Новые исслед. в пед. науках. — 1990. — № 1(55). — С. 62—66.
197. Лихач В. М. Преемственность содержания трудового обучения в школе и профессиональной подготовки в средних профтехучилищах: Автореф. дис.... канд. пед. наук/НИИ педагогики УССР. — Киев, 1988. — 21 с.
198. Логинова В. С. Проблемы профессионально-технического образования в общественно-педагогическом движении России конца XIX — начала XX в.: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Рос. акад. образования. Ин-т теорет. педагогики и междунар. исслед. в образовании. — М., 1992. — 21 с.
199. Лозовой В. П. Общественное разделение труда и форм производства. — Ярославль, 1976. — 258 с.
200. Лопатина Т. С. Научная организация труда директора профессионального учебного заведения: Учеб.-метод. пособие / Всерос. ин-т повышения квалификации инж.-пед. работников и специалистов проф.-техн. образования. — Спб., 1994. — 59 с.
201. Лунев А. П. Совершенствование направлений образования. — Астрахань: Изд-во Астрахан. пед. ин-та, 1995. — 262 с.
202. Луцаев В. И. Формирование научного мировоззрения учащихся ПТУ в процессе преподавания профессионально-технических дисциплин: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Мин. гос. пед. ин-т. — Минск, 1992. — 21 с.
203. Магойщиков В. И. Формирование профессиональной самостоятельности студентов индустриально-педагогического колледжа: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Урал. гос. проф.-пед. ун-т. — Екатеринбург, 1996. — 17 с.
204. Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. — Спб.: Питер, 1997. — 688 с.
205. Макаренко А. С. О воспитании молодежи. — М.: Трудрезервиздат, 1961. — 396 с.

206. Максимова О. Г. Система профессиональной ориентации школьников в условиях дифференцированного обучения: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/ Рос. акад. образования. Ин-т самоопределения молодежи. — Чебоксары, 1992. — 38 с.

207. Маленко А. Т. Воспитание инженера-педагога: Учеб.-метод. пособие для инж.-пед. работников профтехобразования. — М.: Высш. шк., 1986. — 119 с.

208. Маленко А. Т. Задачи по профессиональной педагогике. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Высш. шк., 1987. — 166 с.

209. Мамиев Д. Руководство деятельностью инженерно-педагогического коллектива среднего ПТУ по формированию у учащихся мотивации учения и труда: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ проф.-техн. педагогики. — Казань, 1988. — 18 с.

210. Маргулис Е. Д. Коллективная деятельность учащихся: Пробл. обучения. — Киев: Выща шк., 1990. — 134 с.

211. Маркович Д. Социология труда: Пер. с сербохорв. /Общ. ред. и послесл. Н. И. Дряхлова и Б. В. Князева. — М.: Прогресс, 1988. — 632 с.

212. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — 2-е изд. — Т. 24. — 643 с.

213. Мартынов А. Г. Трудовой коллектив и формирование квалифицированного рабочего. — М.: Высш. шк., 1990. — 107 с.

214. Марцинкевич В. И. Образование в США: экономическое значение и эффективность. — М.: Педагогика, 1971. — 171 с.

215. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 27—28 янв. 1987 г. — М.: Политиздат, 1987. — 94 с.

216. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 10 апр. 1984 г. — М.: Политиздат, 1984. — 31 с.

217. Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. — М.: Политиздат, 1986. — 352 с.

218. Махмутов М. И. Взаимосвязь общего и профессионального образования// Сов. педагогика. — 1986. — № 6. — С. 32—37.

219. Махмутов М. И. Вопросы двух видов образования// Вопросы совершенствования процесса обучения в средних профтехучилищах / АПН СССР. — М., 1986. — С. 21—27.

220. Махмутов М. И. Методы проблемно-развивающего обучения в средних профтехучилищах / АПН СССР. — М., 1983. — 63 с.

221. Махмутов М. И. Региональный колледж: путь к интеграции: [О перспективах развития профтехобразования]// Нар. образование. — 1990. — № 5. — С. 59—66.

222. Махмутов М. И. Рынок и профессиональное образование// Сов. педагогика. — 1991. — № 5. — С. 85—92.

223. Махмутов М. И. Современный урок. — 2-е изд. — М.: Педагогика, 1985. — 184 с.

224. Махмутов М. И., Шакирзянов А. З. Учебный процесс с использованием межпредметных связей в средних ПТУ: Метод. пособие. — М.: Высш. шк., 1995. — 207 с.

225. Международные нормативные акты ЮНЕСКО /Сост. И. Д. Никулин. — М.: Логос, 1993. — 640 с.

226. Меликсетян А. С. Этика межличностных отношений учащихся профтехучилищ: Учеб. пособие / Всесоюз. науч.-метод. центр проф.-техн. обучения молодежи. — М., 1990. — 146 с.
227. Методические проблемы научных исследований профессионально-технического образования / А. П. Беляева, М. Митрополитски, А. Кодытек и др.; ВНИИпрофтехобразования. — М.: Высш. шк., 1987. — 197 с.
228. Методические рекомендации по составлению учебных программ для института рабочего образования (ИРО) / Под науч. ред. Г. М. Романцева. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. — 16 с.
229. Методические рекомендации по составлению учебных программ для института рабочего образования (ИРО) / Под науч. ред. Г. М. Романцева. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. — 15 с.
230. Методологические проблемы научных исследований профессионально-технического образования / А. П. Беляева, П. Мишева, А. Кодытек и др. — М.: Высш. шк., 1987. — 199 с.
231. Мешалкин В. И. Учреждения высшего и среднего профессионального образования в Российской Федерации: Аккредитация, самообследование, рейтинг. — М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1995. — 129 с.
232. Микшис А.-К. А. Формирование социально-профессиональной ориентации учащихся средних специальных учебных заведений/Вильн. ун-т. — Вильнюс, 1987. — 24 с.
233. Молодежь: будущее России / А. И. Антонов, П. И. Бабочкин, В. К. Бальсевич и др.; Ин-т молодежи. — М., 1995. — 237 с.
234. Молчанова А. А. Воспитание учащихся ПТУ на трудовых традициях советского рабочего класса: Автореф. дис.... канд. пед. наук/НИИ педагогики УССР. — Киев, 1989. — 24 с.
235. Морозов С. Профессиональная школа сегодня и завтра// Нар. образование. — 1994. — № 5. — С. 52—57.
236. Мошкова И. Н., Малов С. Л. Психология производственного обучения. — М.: Высш. шк., 1990. — 206 с.
237. Мухаметзянова Г. В. Региональная система профессионального образования// Специалист. — 1994. — № 5/6. — С. 18—20.
238. Мухаметзянова Г. В. Региональная система профессионального образования// Специалист. — 1994. — № 7. — С. 18—20.
239. Мухаметзянова Г. В. Стратегия реформирования системы среднего профессионального образования. — М.: Магистр, 1995. — 222 с.
240. Мухин М. И. Гуманистическая традиция и новаторство в педагогическом опыте В. А. Сухомлинского: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/ Рос. акад. образования. Ин-т развития личности. — М., 1995. — 68 с.
241. Найн А. Я. Инновации в образовании / ИПО МО РФ. Челяб. фил. — Челябинск, 1995. — 288 с.
242. Найн А. Я. Общенаучное понятие в педагогике// Педагогика. — 1992. — № 7—8. — С. 15—19.
243. Найн А. Я. Опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования// Педагогика. — 1994. — № 3. — С. 25—28.
244. Найн А. Я. Педагогические основы профессионального обучения молодых рабочих. — М.: Высш. шк., 1987. — 127 с.
245. Найн А. Я. Педагогическое управление профессиональной подготовкой рабочей молодежи: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/АПН СССР. НИИ труда, обучения и проф. ориентации. — М., 1989. — 39 с.

246. Найн А. Я. Престижно ли ПТУ в глазах учащихся?// Профессионал. — 1992. — № 2. — С. 6—9.
247. Найн А. Я. Проблемы управления профессиональной подготовкой кадров в условиях рыночных отношений: Учеб. пособие. — Челябинск: Транспорт, 1991. — 202 с.
248. Найн А. Я. Психолого-педагогические методы управления трудовым коллективом в условиях рынка / ОблИУУ. — Челябинск, 1992. — 131 с.
249. Найн А. Я. Управление профессиональной подготовкой рабочей молодежи: педагогический аспект. — М.: Педагогика, 1991. — 133 с.
250. Научно-информационная деятельность в системе профтехобразования / Ю. И. Виноградов, Н. А. Рослик, А. А. Папина и др.; ВНИИ профтехобразования. — М.: Высш. шк., 1986. — 151 с.
251. Научно-техническая революция и социализм. — М.: Политиздат, 1973. — 366 с.
252. Нестеров В. В. Методические рекомендации по оценке и самооценке профессиональной деятельности и личности учителя: Метод. пособие / Ин-т усовершенств. учителей. — Екатеринбург, 1992. — С. 5—9.
253. Нечволодов А. Сказание о русской земле: В 4 кн. — М.: Православ. кн., 1992. — Кн. 3. — 338 с.
254. Нечволодов А. Сказание о русской земле: В 4 кн. — М.: Православ. кн., 1992. — Кн. 4. — 664 с.
255. Никифоров В. И. Основы и содержание подготовки инженера-преподавателя к занятиям: Учеб. пособие. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. — 141 с.
256. Никулина Т. М. Актуальные проблемы начального и среднего профессионального образования на современном этапе// Педагогическая наука и развитие образования в Томской области. — Томск, 1994. — С. 120—124.
257. Новиков А. М. Профессиональное образование России. Перспективы развития / Рос. акад. образования. — М., 1997. — 254 с.
258. Новиков А. М. Гуманизация профессионально-технического образования// Сов. педагогика. — 1989. — № 5. — С. 23—27.
259. Новиков А. М. Демократизация профессионально-технического образования// Сов. педагогика. — 1990. — № 4. — С. 84—88.
260. Новиков А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы). — М., 1996. — 131 с.
261. Новиков А. М. Профтехшкола: стратегия развития. — М.: Ровесник, 1991. — 67 с.
262. Новиков П. Н. Задачи с межпредметным содержанием в средних профессионально-технических училищах: Метод. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — Минск: Вышэйш. шк., 1987. — 144 с.
263. Новиков П. Н. Теоретические основы опережающего профессионального образования: Дис.... д-ра пед. наук. — М., 1997. — 418 с.
264. Новожилов Э. Д. Методические основы эффективного использования учебно-материальной базы для трудовой подготовки учащихся в общеобразовательной школе: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/АПН СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1987. — 36 с.
265. Носиров Э. Н. Педагогическое руководство принятием решения о выборе профессии учащимися У1-УП1 классов: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1985. — 17 с.

266. О состоянии и перспективах развития начального профессионального образования: Решение коллегии от 25.12.96. Проект/ М-во общ. и проф. образования РФ. — М., 1996. — 18 с.
267. Оазис творческих свершений, или Лицей мой — дом мой: Кн. для учителей и всех, кому не безразличны судьбы рос. образования: [Сб.] / Гл. упр. проф.-техн. образования Администрации Челяб. обл.; Ин-т проф. образования. Челяб. фил. — Челябинск, 1995. — 222 с.
268. Обносков В. Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию// Вопр. психологии. — 1986. — № 6. — С. 28—32.
269. Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. ОК 016—94. — М.: Экономика, 1995. — 223 с.
270. Общесоюзный классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов. 1 75 016. — М.: Экономика, 1977. — 181 с.
271. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. — 22-е изд. — М.: Рус. яз., 1990. — 921 с.
272. Олейник В. В. Система внедрения передового производственного опыта в практику работы профтехучилищ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/НИИ педагогики УССР. — Киев, 1988. — 18 с.
273. Омеляненко Б. Л. Профессионально-техническое образование в зарубежных странах. — М.: Высш. шк., 1989. — 224 с.
274. Ополев В. Т. Гуманизация научно-технической деятельности и проблемы непрерывного профессионального образования // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. — М., 1994. — С. 37—44.
275. Организация документационного обеспечения в профтехучилище: Метод. пособие /ВНИИпрофтехобразования. — Л., 1989. — 40 с.
276. Организация и проведение педагогического эксперимента в учебных заведениях профтехобразования: Метод. пособие / Под общ. ред. А. П. Беляевой; НИИ проф.-техн. образования. Спб., 1992. — 123 с.
277. Организация методической работы в профтехучилище: Метод. рекомендации / Сост. М. П. Сибирская; Всерос. ин-т повышения квалификации инж.-пед. работников и специалистов проф.-техн. образования. — Спб., 1994. — 22 с.
278. Организация учебного процесса при изготовлении сложной продукции в мастерских профтехучилища: Метод. рекомендации / О. В. Новикова; Кемеров. обл. ин-т усоверш. учителей. — Кемерово, 1993. — 20 с.
279. Орлов Ю. М., Творогова Н. Д., Косарев И. И. Психологические основы воспитания и самовоспитания. — М.: Высш. шк., 1989. — 60 с. (Б-ка мастера произв. обучения по воспит. работе с учащимися профтехучилищ).
280. Основные итоги, проблемы и пути развития российского образования, 1996 г.: Избр. выступления, ст. и интервью министра образования России Е. В. Ткаченко в 1995/1996 уч. г. /Под ред. Е. В. Ткаченко; Сост. В. В. Грачев. — М., 1996. — 161 с.
281. Осовский Е. Г. Альтернативная педагогика 20-х гг.// Педагогика. — 1992. — № 3,4. — С. 74—81.
282. Осовский Е. Г. Марксизмская концепция профессиональной подготовки рабочего: [Из истории проф. образования]// Сов. педагогика. — 1988. — № 8. — С. 82—87.

283. Осовский Е. Г. Развитие теории профессионально-технического образования в СССР (1917—1940 гг.). — М.: Высш. шк., 1980. — 243 с.

284. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / Под ред. С. Я. Батышева. — М.: Педагогика, 1981. — 352 с.

285. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / Отв. ред. Э. Д. Днепров. — М.: Педагогика, 1989. — 480 с.

286. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / Под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. — М.: Педагогика, 1991. — 448 с.

287. Павлютенкова З. М. Формирование профессиональных ценностных ориентаций у учащихся профессионально-технических училищ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/НИИ педагогики УССР. — Киев, 1986. — 19 с.

288. Палтышев Н. Н. поэтапная система повышения качества общеобразовательной подготовки учащихся средних профтехучилищ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ общ. педагогики. — М., 1988. — 26 с.

289. Пальчевский Б. В. Дидактические основы разработки и использования средств обучения в профессионально-технических училищах: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/АПН СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1988. — 37 с.

290. Пальянов М. П., Чурсина С. А., Федотова Е. Е. Развитие системы профтехобразования на основе интеграции содержания, форм и методов профессионального образования России и зарубежных стран// Педагогическая наука и развитие образования в Томской области. — Томск, 1994. — С. 124—128.

291. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России: (Ист.-пед. очерки). — М.: Педагогика, 1979. — 216 с.

292. Пархоменко В. П. Выпускники профтехучилищ — резерв вузов// Вестн. высш. шк. — 1986. — № 7. — С. 23—26.

293. Патралов Б. С., Гейжан Н. Ф. Профессиональное воспитание учащихся: Курс лекций / Науч. ред. И. П. Кузьмин; Всерос. ин-т повышения квалификации инж.-пед. работников и специалистов проф.-техн. образования. — Спб., 1994. — 86 с.

294. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. / Гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. — М.: Сов. энцикл., 1964. — Т. 1. — 832 стб.

295. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. / Гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. — М.: Сов. энцикл., 1965. — Т. 1. — 912 стб.

296. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. / Гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. — М.: Сов. энцикл., 1966. — Т. 3. — 880 стб.

297. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. / Гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. — М.: Сов. энцикл., 1968. — Т. 1. — 912 стб.

298. Перспективы развития профессионального образования // Перспективы развития системы непрерывного образования/Под ред. Б. С. Гершунского. — М.: Педагогика, 1990. — С. 66—81.

299. Петров Ю. Н. Модель непрерывного профессионального образования. — Н. Новгород: Ай Кью, 1994. — 351 с.

300. Петрова Л. И. Подготовка мастера к индивидуально-воспитательной работе с учащимися профтехучилищ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/ Ленингр. гос. пед. ин-т. — Л., 1989. — 16 с.

301. Петрова Н. П., Радченко Г. И., Романцев Г. М. Гуманизация как один из основных факторов в организации педагогического учебного заведения сельскохозяйственного профиля // Гуманизация и гуманитаризация профессионально-педагогического образования: Материалы конф. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — Ч. 2. — С. 67—74.

302. Пичхадзе Л. И. Формирование гуманистических отношений у учащихся СПТУ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Тбил. гос. ун-т. — Тбилиси, 1988. — 26 с.

303. Повышение квалификации руководящих работников и специалистов профтехобразования / Б. Б. Исправников, В. Н. Максимова, В. Е. Чахоянц и др. — М.: Высш. шк., 1990. — 140 с.

304. Подготовка, переподготовка и повышение квалификации рабочих на производстве в условиях перехода к рыночной экономике/Под ред. С. Я. Батышева: В 2 ч. — М.: ВАРПО, 1991. — Ч. I. — 267 с.

305. Подготовка, переподготовка и повышение квалификации рабочих на производстве в условиях перехода к рыночной экономике/Под ред. С. Я. Батышева: В 2 ч. — М.: ВАРПО, 1992. — Ч. II. — 320 с.

306. Полнер Е. Д. Современные проблемы методики обучения учащихся: Учеб. пособие / Всерос. ин-т повышения квалификации инж.-пед. работников и специалистов проф.-техн. образования. — СПб., 1995. — 81 с.

307. Пономаренко Б. Т. Демократизация профессионального образования: проблемы взаимодействия государственных структур и общественных объединений// Политические партии: история, теория, практика. — М., 1993. — Вып. I. — С. 114—133.

308. Пономаренко Б. Т. Профессиональная школа в становлении менеджмента и цивилизованного рынка// Рос. экон. журн. — 1995. — № 1. — С. 54—59.

309. Попов В. В. Совершенствование подготовки квалифицированных рабочих: Проблемы и перспективы/М-во образования РСФСР. ИПО. — М., 1991. — 177 с.

310. Потемкин В. К. Социальные индикаторы трудового потенциала/Рос. акад. наук. Ин-т соц.-экон. пробл. — СПб., 1995. — 110 с.

311. Пошаев Д. К. Политехнические основы профессионального обучения школьников: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1988. — 19 с.

312. Практикум по психологии профессиональной школы / Под ред. Э. Ф. Зеера; Свердл. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1990. — 113 с.

313. Предпринимательство в образовании: Пособие для руководителей образоват. учреждений. — М.: АПО, 1995. — 80 с.

314. Привалова Н. Ф., Стороженко Н. М. Самоаттестация среднего профессионального педагогического учебного заведения: Метод. пособие. - Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 1995. — 66 с.

315. Принципы организации педагогического процесса в институте рабочего образования: Отчет о НИР / УГППТУ; Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров и др. — 00—307—93; № ГР 01950005660. — Екатеринбург, 1994. — 34 с.: ил.

316. Проблемы методологии и методики исследования профессионального обучения в профтехучилищах / Под. ред. А. П. Беляевой; НИИ профтехобразования. — М.: Высш. шк., 1991. — 158 с.

317. Проблемы развития инженерно-педагогического образования: Отчет о НИР (промежут.) / СИПИ; Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров и др. — 30—301—91; № ГР 01920000916. — Свердловск, 1991. — 62 с.: ил.

318. Проблемы развития инженерно-педагогического образования: Отчет о НИР (заключ.) / СИПИ; Е. В. Ткаченко, Г. М. Романцев, М. П. Рудницкий, В. А. Федоров, В. А. Третьяков. — 30—301—91; № ГР 01920000916. — Екатеринбург, 1991. — 48 с.

319. Проблемы стратификации российского общества в переходный к рынку период /М. А. Слюсарянский, П. В. Антипин, Е. С. Шайдарова и др.; Отв. ред. М. А. Слюсарянский; Перм. гос. техн. ун-т. — Пермь, 1995. — 98 с.

320. Проблемы формирования профессиональных интересов у учащихся средних профтехучилищ /Л. Г. Антипова, Ф. С. Исмагилова, А. Ф. Самойлов и др.; Под ред. В. Е. Алексеева, Л. Г. Антиповой; ВНИИпрофтехобразования. — М.: Высш. шк., 1987. — 110 с.

321. Прогнозирование в области профтехобразования / ВНИИпрофтехобразования. — М.: Высш. шк., 1989. — 156 с.

322. Прогнозирование развития научных исследований в области профессионально-технического образования: Метод. пособие / О. Г. Прикот, В. В. Шапкин; ВНИИпрофтехобразования. — Л., 1990. — 55 с.

323. Программе созидания — высококвалифицированные рабочие кадры: [Учеб.-метод. пособие для инж.-пед. работников учеб. заведений системы профтехобразования] /Под ред. Н. Г. Ничкало. — 2-е изд., доп. — Киев: Выща шк., 1987. — 358 с.

324. Производственное обучение в профессионально-технических училищах /Под ред. М. А. Жиделева. — М.: Высш. шк., 1972. — 216 с.

325. Профессиональная ориентация в системе непрерывного образования// Перспективы развития непрерывного образования/Под ред. Б. С. Гершунского. — М.: Педагогика, 1990. — С. 89—109.

326. Профессиональная педагогика: Учеб. для студентов, обучающихся по пед. спец. и направлениям. — М.: Ассоц. “Проф. образование”, 1997. — 512 с.

327. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях /А. П. Беляева, И. А. Ивлиева, Н. Ф. Золотухина и др.; Под общ. ред. А. П. Беляевой; Рос. акад. образования. Ин-т проф.-техн. образования. — Спб., 1995. — 227 с.

328. Профессионально-педагогические кадры России: Целевая комплексная программа на 1997—2001 годы/Сост. Е. В. Ткаченко, В. М. Вайн, Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — 16 с.

329. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Акад. пед. и социал. наук. Моск. психол.-социал. ин-т. — М.; Воронеж, 1996. — 256 с.

330. Психологические основы профессионально-технического обучения / Т. В. Кудрявцев, Н. И. Крылов, Ф. З. Кабиров и др.; Под ред. Т. В. Кудрявцева, А. И. Сухаревой; НИИ общ. и пед. психологии. — М.: Педагогика, 1988. — 142 с.

331. Психолого-педагогические основы формирования личности учащегося профтехучилища: Учеб. пособие / ВНИИпрофтехобразования; [М. К. Андреева и др.]. — М.: Высш. шк., 1991. — 134 с.

332. Путилин В. Д., Кузнецова В. М. Формирование личности рабочего в условиях становления системы непрерывного образования/Моск. гос. пед. ун-т. — М.: МИП “НВ Магистр”, 1994. — 111 с.

333. Радаев В. В., Шкаратан О. И. Социальная стратификация. — М., 1995. — 179 с.

334. Развитие системы профессионально-педагогического образования на современном этапе. Проект концепции развития профессионально-педагогического образования: Отчет о НИР / УГППУ; Е. В. Ткаченко, Г. М. Романцев, Э. Ф. Зеер, В. Н. Ларионов, Ф. Т. Хаматнуров. — 00—308—94; № ГР 01930005905. — Екатеринбург, 1994. — 52 с.

335. Развитие системы профессионально-педагогического образования на современном этапе. Целевая комплексная программа на 1996—2000 годы "Профессионально-педагогические кадры России": Отчет о НИР / УГППУ; Е. В. Ткаченко, Г. М. Романцев, Э. Ф. Зеер, Ф. Т. Хаматнуров. — 00—308—93; № ГР 01930005905. — Екатеринбург, 1995. — 51 с.

336. Разработка и исследование нетрадиционных методов оценки качества учебной работы студентов: Отчет о НИР (заключ.) / СИПИ; Г. М. Романцев, Е. Д. Колегова, В. А. Федоров и др. — № ГР 01920014539. — Екатеринбург, 1992. — 94 с.: ил.

337. Разработка и исследование нетрадиционных методов оценки качества учебной работы студентов: Отчет о НИР (промежут.) / СИПИ; Г. М. Романцев, В. А. Федоров, Е. Д. Колегова и др. — 00—303—92; № ГР 01920014539. — Екатеринбург, 1992. — 65 с.

338. Разработка организационно-распорядительной и учебно-программной документации базовой кафедры РУЦ в структуре СИПИ: Отчет о НИР / Г. М. Романцев, В. А. Третьяков, Г. Е. Зборовский и др. — 00—207—93. — Екатеринбург, 1994. — 143 с.: ил.

339. Разработка педагогических программных средств вычислительной техники для учебных заведений профтехобразования: Метод. пособие / ВНИИпрофтехобразования; [М. Б. Лебедева и др.]. — М.: Высш. шк., 1990. — 125 с.

340. Реан А. А. Психология познания педагогом личности учащихся / ВНИИпрофтехобразования. — М.: Высш. шк., 1990. — 79 с.

341. Региональная политика Российской Федерации в области высшего и среднего профессионального образования: [Сб.] / Морд. ун-т. НИИ регионологии; Редкол.: В. С. Жураковский (отв. ред.) и др. — Саранск, 1995. — Вып. 5. — 319 с.

342. Региональная политика Российской Федерации в области высшего и среднего профессионального образования: [Сб.] / Морд. ун-т. НИИ регионологии; [Редкол.: В. С. Жураковский (отв. ред.) и др.]. — Саранск, 1995. — Вып. 6. — 222 с.

343. Резников Л. Еще раз к итогам реформационного пятилетия // Рос. экон. журн. — 1997. — № 3. — С. 3—11.

344. Реформирование образования в России. Некоторые итоги, проблемы, задачи: (По материалам выступлений министра образования Российской Федерации). — М., 1995. — 165 с.

345. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. — М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. — 272 с.

346. Рожков М. И. Подготовка учащихся профтехучилищ к управленческой деятельности. — М.: Высш. шк., 1988. — 76 с.

347. Рожков М. И. Теория и практика развития ученического самоуправления в профессиональной школе: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/АПН СССР. НИИ проф.-техн. педагогики. — Казань, 1989. — 34 с.

348. Розенвальд А. А. Педагогическое руководство познавательной деятельностью учащихся средних ПТУ в процессе обучения спецдисциплинам: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1987. — 15 с.

349. Романцев Г. М., Хаматнуров Ф. Т. Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище: Учеб. пособие. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. — 136 с.
350. Романцев Г. М. Высшее рабочее образование // Профессиональная педагогика: Учеб. для студентов, обучающихся по пед. спец. и направлениям. — М.: Ассоц. "Проф. образование", 1997. — С. 24—29.
351. Романцев Г. М. Гуманизация как стержень развития высшего рабочего образования // Гуманизация и гуманитаризация профессионально-педагогического образования: Материалы конф. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — Ч. 2. — С. 3—10.
352. Романцев Г. М. Интерес и закон // Сред. спец. образование. — 1990. — № 12. — С. 36.
353. Романцев Г. М. Необходимые условия укрепления кадрового потенциала профтехшколы в период перехода к рыночной экономике // Формы и методы работы вузов и факультетов инженерно-педагогического профиля в условиях рыночных отношений: Материалы пленума УМО по ИПС, Алма-Ата, 1991 г. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1991. — С. 18.
354. Романцев Г. М., Гончаров С. З. Необходимость высшего образования работников материального труда (рабочих) // Вестник УМО высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. — Вып. 1(19). — С. 19—39.
355. Романцев Г. М. Новое направление высшей школы: высшее рабочее образование // Материалы 2-й Междунар. конф. "Проблемы высшего образования в Европе", 24—29 июня 1992 г., Санкт-Петербург. — СПб.: СПАСУМ, 1992. — С. 47—55.
356. Романцев Г. М. Новый этап развития государственной системы профессионально-педагогического образования России // Вестник УНМО вузов России по профессионально-педагогическому образованию. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — Вып. 1(12). — С. 4—9.
357. Романцев Г. М. Проблемы профессионально-педагогического образования // Материалы Междунар. конф. "Инженерное образование на рубеже XXI в." — Алушта, 1991. — С. 47.
358. Романцев Г. М. Проблемы становления и развития высшего рабочего образования в Екатеринбурге // Материалы науч.-практ. конф. "Проблемы большого Екатеринбурга". — Екатеринбург, 1992. — Ч. 1. — С. 144.
359. Романцев Г. М. Содержание понятия "высшее рабочее образование" // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Е. В. Ткаченко; УрГПУ, УГППУ. — Екатеринбург, 1995. — Вып. 1. — С. 130—144.
360. Романцев Г. М. Стратегия развития инженерно-педагогического образования // Тез. докл. к пленуму УМО по ИПС, Самара, ноябрь 1991 г. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1991. — С. 5.
361. Романцев Г. М., Вайн В. М. Совершенствование содержания высшего профессионального образования как основной фактор повышения регионального академического уровня // Проблемы повышения академического уровня высших учебных заведений и региональных образовательных систем: Тез. докл. Рос. науч.-практ. конф., 9—11 дек. 1996 г.: В 2 ч. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — Ч. 1. — 97 с.

362. Романцев Г. М., Жученко А. А. Концепция подготовки педагогических кадров для начального и среднего профессионального образования в современных социально-экономических условиях // Вестник УМО высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. — Вып. 3(21). — С. 4—20.

363. Романцев Г. М., Зеер Э. Ф., Ларионов В. Н. Профессионально-педагогическое образование: проблемы развития // Гуманизация и гуманитаризация профессионально-педагогического образования: Материалы конф., Екатеринбург, апр. 1994 г.: В 2 ч. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — Ч. 1: Общие проблемы. — С. 3—16.

364. Романцев Г. М., Ларионов В. Н. Проект концепции профессионально-педагогического образования. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — 24 с.

365. Романцев Г. М., Свидлер К. Н. Квалификационная характеристика рабочего с высшим образованием бакалавра по специальности “Электромеханик информационных технологий”. - Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — 8 с.

366. Романцев Г. М., Хаматнуров Ф. Т. Модель института рабочего образования // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. /Отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 2. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — С. 212—220.

367. Романцев Г. М., Шевченко В. Я. Концепция высшего рабочего образования. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — 32 с.

368. Российский инженерно-педагогический работник перед лицом новых проблем /Под ред. проф. Г. Е. Зборовского; Свердл. инж.-пед. ин-т. — Екатеринбург, 1992. — 80 с.

369. Рубинштейн С. Л. Развитие мышления ребенка// Основы общей психологии: В 2 т./АПН СССР. — М.: Педагогика, 1989. — Т. 1. — С. 400—441.

370. Рубцов А. В., Юдин Б. Г. Новые ориентиры гуманитарного образования// Человек. — 1995. — № 2. — С. 135—142.

371. Руткевич М. Н., Потапов В. П. После школы: Социально-профессиональная ориентация молодежи: Опыт социол. исслед./Всерос. науч.-практ. центр проф. ориентации и психол. поддержки населения. — М., 1995. — 223 с.

372. Рыжов В. А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании. — М.: Высш. шк., 1991. — 157 с.

373. Савина Е. Б. Педагогические условия формирования профессионального самосознания старшеклассников: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Акад. пед. наук СССР. НИИ труд. подготовки и проф. ориентации. — М., 1991. — 18 с.

374. Савченко А. И. Активные методы профессионального обучения старшеклассников: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1989. — 19 с.

375. Саймон Б. Общество и образование: Пер. с англ./Общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. — М.: Прогресс, 1989. — 197 с.

376. Сапрыкин В. И. Профессиональная школа сегодня и завтра: [Беседа с сотр. Гл. упр. проф. образования В. И. Сапрыкиным] // Нар. образование. — 1994. — № 5. — С. 52—57.

377. Саюшев В. А. Организация и совершенствование профессионально-технического образования. — М.: Высш. шк., 1987. — 172 с.
378. Сборник нормативных актов в помощь руководителям образовательных учреждений / Моск. департамент образования. Сев. окр. упр.; Сост. С. И. Михальчук. — М., 1995. — Вып. 2. — 327 с.
379. Сейтешев А. П. Пути профессионального становления учащейся молодежи. — М.: Высш. шк., 1988. — 336 с.
380. Селиверстова Н. Н. Спад промышленных мощностей в ходе рыночных реформ в России и его долговременные последствия // Пробл. прогнозирования. — 1997. — № 5. — С. 26—39.
381. Семенов В. Д. Травма на асфальте: Избр. пед. статьи, 1963—1995. — Екатеринбург, 1996. — 187 с.
382. Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды: Опыт исследования. — М.: Педагогика, 1986. — 112 с.
383. Семенов В. Д. Гуманистический подход к подготовке профессионала в вузе// Многоуровневая система образования: Тез. докл. Всерос. науч.-метод. конф., 1—5 дек. 1993 г. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1993. — С. 77—78.
384. Семенов В. Д. Личность как объект педагогики// Социально-педагогические проблемы формирования личности / Урал. гос. ун-т. — Свердловск, 1982. — С. 11—16.
385. Семенов В. Д. Об интеграционных основах социальной педагогики// Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Вып. 3 / Свердл. инж.-пед. ин-т. — Екатеринбург, 1992. — С. 54—56.
386. Семушина Л. Г. Теоретические основы формирования содержания профессионального образования в средних специальных учебных заведениях: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. — М., 1991. — 31 с.
387. Сергеев А. Н. Педагогика и методика подготовки рабочих для производственной отрасли / Ин-т проф. образования. Челябин. фил. — Челябинск, 1994. — 108 с.
388. Сибирская М. П. Дидактические условия деятельности преподавателей по формированию профессиональной активности у учащихся профтехучилищ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. — Л., 1988. — 23 с.
389. Сибирская М. П. Педагогические технологии профессиональной подготовки: Учеб. пособие / Центр. ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов проф. образования. — СПб., 1995. — 79 с.
390. Сибирская М. П. Проблемы формирования профессиональной активности у учащихся / Центр. ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов проф. образования. — СПб., 1995. — 129 с.
391. Сивов М. В. Экономическая стратегия развития системы профессионального образования в регионе: Автореф. дис.... канд. пед. наук/С.-Петерб. ун-т экономики и финансов. — СПб., 1995. — 17 с.
392. Система профтехобразования в новых условиях хозяйствования: Учеб. пособие / П. В. Криночкин, В. А. Кокшаров, В. Н. Куньшин, С. А. Бочек; Свердл. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1992. — 107 с.
393. Ситникова Л. И. Развитие воспитательных умений мастера производственного обучения СПТУ в курсовой системе повышения квалификации: Ав-

тореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. — Л., 1989. — 19 с.

394. Скаун В. А. Введение в профессию мастера производственного обучения: Метод. пособие. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Высш. шк., 1988. — 237 с.

395. Скаун В. А. Методика производственного обучения: В 2 ч. Ч. 2. — М.: Ассоц. "Проф. образование", 1992. — 163 с.

396. Скаун В. А. Рекомендации в помощь составителям методических работ по теоретическому обучению. — М., 1971. — 127 с.

397. Скаткин М. Н. Вопросы профессиональной педагогики. — М.: Высш. шк., 1968. — 321 с.

398. Смирнов И. П. Рынок труда и реформа профессионального образования в России// Специалист. — 1994. — № 9. — С. 5—10.

399. Советский энциклопедический словарь. — М.: Сов. энцикл., 1987. — 1820 стб.

400. Современные производственные технологии и развитие системы профессионально-педагогического образования: Отчет о НИР (промежут.) / УГППУ; Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров и др.; 00—308—93; № ГР 01930005905. — Екатеринбург, 1994. — 46 с.

401. Современные производственные технологии и развитие системы профессионально-педагогического образования: Отчет о НИР (заключ.) / УГППУ; Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров и др. — 00—308—94; № ГР 01930005905. — Екатеринбург, 1994. — 42 с.

402. Современные производственные технологии и развитие системы профессионально-педагогического образования: Отчет о НИР / СИПИ; М. П. Рудницкий, Ю. В. Кузнецов, Е. П. Шалина. — 00—308—93; № ГР 01930005905. — Екатеринбург, 1993. — 39 с.

403. Соколов А. Г. Научные основы управления профессиональным учебным заведением. — М.: Высш. шк., 1984. — 123 с.

404. Соколов А. Г. Теория и практика управления средним профтехучилищем. — М.: Высш. шк., 1988. — 182 с.

405. Соколова Е. И. Формирование социально-педагогической ориентации руководителей СПТУ в процессе изучения производственной адаптации молодых рабочих: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ общ. образования взрослых. — Л., 1988. — 16 с.

406. Солодкая З. И., Деева Н. К. Подготовка молодых рабочих в современных условиях: На прим. работы Гл. упр. профтехобразования Москвы. — М.: Высш. шк., 1987. — 190 с.

407. Сопин В. И., Вербицкая С. Б., Лабунская Н. А. Разработка и применение дидактических средств в средних профтехучилищах. — М.: Высш. шк., 1986. — 126 с.

408. Социальная и социально-политическая ситуация в России: анализ и прогноз (первое полугодие 1995 г.) / Рос. акад. наук. Ин-т социал.-полит. иссл.; Авт.-сост. В. К. Левашев, В. В. Локосов. — М.: Academia, 1995. — 287 с.

409. Социально-экономическое обоснование и научно-методическое обеспечение высшего рабочего образования: Отчет о НИР / СИПИ; Г. М. Романцев, В. Я. Шевченко и др. — 00—305—92; № ГР 01920015245. — Екатеринбург, 1992. — 94 с.; ил.

410. Социально-экономическое обоснование и научно-методическое обеспечение высшего рабочего образования: комплекс "СИПИ — ВПУ-2": Отчет о НИР / СИПИ; Г. М. Романцев, В. Я. Шевченко, В. Д. Семенов и др. — 00—305—92; № ГР 01920015245. — Екатеринбург, 1992. — 61 с.

411. Спивак В. А. Государственная система профессионального образования: анализ, прогнозирование, организация: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/ С.-Петерб. ун-т экономики и финансов. — Спб., 1992. — 32 с.

412. Спивак В. А. Факторно-целевой подход к организации управления профессиональным образованием. — Спб., 1992. — 123 с.

413. Стариков И. М., Бестемьянова О. Н. Бригада — школа мастерства. — М.: Высш. шк., 1990. — 173 с.

414. Степаненков Н. К. Системный подход к формированию профессиональной направленности учащихся: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/Акад. пед. наук СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1986. — 38 с.

415. Степанова И. Н. Дialeктика общественных отношений деятельности и социальных качеств личности: Науч.-метод. разработка / Свердлов. гос. пед. ин-т. — Свердловск, 1979. — С. 5—11.

416. Стожко К. П. Принципы экономического гуманизма: Опыт русской истории. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — 380 с.

417. Стожко К. П. Экономическая диалектика человека: История. Теория. Методология. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — 424 с.

418. Стоюнин В. Я. Мысли о наших гимназиях// Избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1991. — С. 32—67.

419. Струмилин С. Г. Проблемы экономики труда. — М.: Профиздат, 1957. — 362 с.

420. Судариков В. А. Участие органов профтехобразования в работе по совершенствованию профессионального обучения рабочих на производстве: Метод. рекомендации. — М.: Высш. шк., 1986. — 30 с.

421. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. — М.: Просвещение, 1979. — 317 с.

422. Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором. — М.: Педагогика, 1973. — 237 с.

423. Таланчук Н. М. Воспитательная деятельность мастера производственного обучения СПТУ: Вопр. теории. — М.: Педагогика, 1987. — 111 с.

424. Тарташвили Т. А. Роль и значение гуманитарного образования в подготовке специалистов инженерно-технического профиля (опыт вузов США). — М., 1991. — 56 с.

425. Теоретические основы высшего рабочего образования. Педагогический процесс в институте рабочего образования: Отчет о НИР (промежут.) / УГППУ; Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров. — 00—307—93; № ГР 01950005660. — Екатеринбург, 1995. — 49 с.

426. Теоретические основы высшего рабочего образования. Принципы организации педагогического процесса в институте рабочего образования: Отчет о НИР (заклучит.) / УГППУ; Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров. — 00—307—93. — Екатеринбург, 1994. — 53 с.

427. Теоретические основы высшего рабочего образования. Принципы организации педагогического процесса в институте рабочего образования: Отчет о НИР / УГППУ; Г. М. Романцев, Ф. Т. Хаматнуров. — 00—307—93. — Екатеринбург, 1994. — 61 с.

428. Теория и методика бригадного обучения. — М.: АПО, 1996. — 264 с.
429. Технологическая система профессиональной подготовки учащихся средних ПТУ /Е. А. Милярян, И. М. Саркисова, Г. А. Хачатрян и др. — Ереван: Луйс, 1985. — 192 с.
430. Тихилова В. А. Социально-педагогический анализ ценностных ориентаций учащихся профтехучилищ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ проф.-техн. педагогики. — Казань, 1988. — 15 с.
431. Ткаченко Е. В. Российское образование. Дороги реформ. — Махачкала: Юпитер, 1994. — 232 с.
432. Тойнби А. Дж. Постижение истории: Пер. с англ. /Сост. А. П. Огурцов. — М.: Прогресс, 1991. — 736 с.
433. Толин Т. Профобразование [в США]: Проблемы и решения// Нар. образование. — 1992. — № 11/12. — С. 99—102.
434. Тюнников Н. С. Планирование взаимосвязи общего и профессионального образования// Вопросы совершенствования процесса обучения в средних профтехучилищах / АПН СССР. — М., 1986. — С. 11—25.
435. Уроки горькие, но необходимые / Сост. В. С. Молдаван, А. Г. Гридчина. — М.: Мысль, 1988. — 346 с.
436. Фадеев В. А. Некоторые пути формирования интереса к избранной профессии: Учеб. пособие / Рязан. гос. пед. ун-т. — Рязань, 1994. — 101 с.
437. Фегирлинд И., Шестедт Б. Европа: тенденции и проблемы // Перспективы: вопр. образования. — 1992. — № 1—2. — С. 105—122.
438. Федеральная программа развития образования в России. — М., 1993. — 170 с.
439. Федотова Е. Е. Профессиональная подготовка учащейся молодежи в ФРГ и Швейцарии в условиях НТП: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1989. — 18 с.
440. Фиганов И. С. Педагогика трудового коллектива. — М.: Высш. шк., 1988. — 383 с.
441. Философия техники в ФРГ: Пер. с нем. / Сост. и предисл. Ц. Г. Арзаканяна и В. Г. Горохова. — М.: Прогресс, 1989. — 528 с.
442. Философский энциклопедический словарь/Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. — М.: Сов. энцикл., 1983. — 840 с.
443. Фишер Э. Инновации в профессиональном образовании в Федеративной Республике Германии: Автореф. дис.... канд. пед. наук /Рос. акад. образования. Ин-т проф. самоопределения молодежи. — М., 1995. — 15 с.
444. Халемский Г. А., Худяков В. Л., Шапкин В. В. Основы профессионального творчества в профтехучилище. — М.: Высш. шк., 1991. — 127 с.
445. Халиуллин И. А. Интегративный урок производственного обучения как средство формирования профессиональной самостоятельности учащихся ПТУ// Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Вып. 2 / Свердл. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1990. — С. 35—38.
446. Халиуллин И. А. Формирование профессиональной самостоятельности у учащихся средних профтехучилищ в контрольно-заключительном периоде: (На материале работы наставника базового предприятия): Автореф. дис.... канд. пед. наук. — Казань, 1981. — 18 с.
447. Хамраев Э. Подготовка студентов педвузов к работе по идейно-нравственному воспитанию учащихся профессионально-технических училищ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Моск. гос. пед. ин-т. — М., 1988. — 15 с.

448. Харламов И. Ф. Саморазвитие личности и воспитание// Сов. педагогика. — 1990. — № 12. — С. 28—36.
449. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя. — М.: Высш. шк., — 1988. — 166 с.
450. Хотько Д. Г. На пути интеграции колледж — вуз// Специалист. — 1993. — № 10. — С. 14.
451. Хроменков Н. А. Образование. Человеческий фактор. Общественный прогресс. — М.: Педагогика, 1989. — 192 с.
452. Хроменков Н. А. Ускорение и реформа общеобразовательной школы. — М.: Сов. Россия, 1988. — 192 с.
453. Худяков В. Л. Творческий поиск преподавателя профтехучилища. — М.: Высш. шк., 1991. — 69 с.
454. Худяков В. Л., Шапкин В. В. Педагогический поиск в процессе разработки методики. — М.: Высш. шк., 1991. — 187 с.
455. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. — СПб.: Питер-Пресс, 1997. — 608 с.
456. Чапаев Н. К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования /Свердл. инж. пед. ин-т. — Екатеринбург, 1992. — 136 с.
457. Чахоянц В. Е. Воспитанники профессиональных учебных заведений о своих педагогах /Всерос. ин-т повышения квалификации инж.-пед. работников и специалистов проф.-техн. образования. — СПб., 1994. — 88 с.
458. Чепиков М. К. Интеграция науки. — М.: Мысль, 1981. — 295 с.
459. Черепанова Э. М. Престиж профессии. — М.: Знание, 1988. — 63 с.
460. Чикваидзе Л. М. Дидактические основы общетехнической подготовки преподавателей для средних профтехучилищ в педагогическом вузе: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/Тбилис. ун-т. — Тбилиси, 1985. — 52 с.
461. Чистякова С. Н. Педагогические основы управления профессиональной ориентацией школьников: Автореф. дис.... д-ра пед. наук/Акад. пед. наук СССР. НИИ труд. обучения и проф. ориентации. — М., 1987. — 36 с.
462. Читаева О. Б. Интеграция содержания профессиональной подготовки учащихся к коммерческой деятельности: Автореф. дис.... канд. пед. наук/ Ин-т проф.-техн. образования Рос. акад. образования. — СПб., 1995. — 25 с.
463. Шакуров Р. Х. Социально-педагогические проблемы руководства педагогическим коллективом. — М.: Высш. шк., 1982. — 179 с.
464. Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем. — М.: Высш. шк., 1984. — 193 с.
465. Шамков Н. А. Педагогические основы производственной практики учащихся ПТУ. — М.: Высш. шк., 1989. — 78 с.
466. Шапкин В. В. Методические вопросы прогнозирования подготовки квалифицированных рабочих и основные концептуальные положения развития профтехшколы до 2005 года// Социально-экономические и организационно-управленческие проблемы подготовки рабочих широкого профиля/ВНИИ профтехобразования. — Л., 1983. — С. 9—15.
467. Шапкин В. В. Профтехобразование на путях перестройки. — Л.: Знание, 1990. — 53 с.
468. Шапкин В. В. Чужой опыт: Можно ли сделать его своим// Проф.-техн. образование. — 1990. — № 2. — С. 17—24.

469. Шараева А. Ф. Общественное мнение как средство воспитания профессионального интереса учащихся профтехучилищ: Автореф. дис.... канд. пед. наук/Акад. пед. наук СССР. НИИ проф.-техн. педагогики. — Казань, 1988. — 16 с.
470. Шевченко В. Я. Воспитание субъектности учащихся в условиях профессионально-технического образования: Автореф. дис.... канд. пед. наук /Свердл. инж.-пед. ин-т. — Екатеринбург, 1993. — 18 с.
471. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: Учеб. пособие /Под ред. Г. М. Романцева. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. — 288 с.
472. Шепотин А. Ф. Обучение учащихся профтехучилищ на опыте новаторов производства как условие повышения их профессиональной подготовки: Автореф. дис.... канд. пед. наук/АПН СССР. НИИ проф.-техн. педагогики. — Казань, 1987. — 17 с.
473. Ширшов В. Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы /Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 1994. — 128 с.
474. Шкатулла В. И. Образовательное законодательство: теоретические и практические проблемы / Исслед. центр проблем подготовки специалистов. — М., 1996. — 164 с.
475. Штымов С. Т. Система трудового воспитания и профессиональной ориентации учащихся в истории советской школы и педагогики, 1917—1984 гг.: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. — Казань, 1984. — 34 с.
476. Шульга Н. И. Педагогические условия и средства активизации процесса производственного обучения в профтехучилищах: Автореф. дис.... канд. пед. наук / Минск. гос. пед. ин-т. — Минск, 1988. — 19 с.
477. Шярнас В. И. Принцип интеграции в профессионально-технической педагогике// Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Технологический аспект / Свердлов. инж.-пед. ин-т. — Свердловск, 1991. — С. 7—10.
478. Шукин М. Р. Психологические основы индивидуального подхода к учащимся в процессе производственного обучения: Метод. пособие для ПТУ. — М.: Высш. шк., 1990. — 86 с.
479. Экспериментальный учебный план для специальности (специализации) "Слесарь по КИПиА" / О. В. Князева, В. Г. Коржуков, Н. Я. Милешина, Г. М. Романцев и др. — Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. — 14 с.
480. Эрхард Л. Благосостояние для всех. — М.: Начала-Пресс, 1991. — 336 с.
481. Якуба Ю. А. Высшие профессиональные училища: сегодня и завтра// Профессионал. — 1991. — № 10. — С. 50—55.
482. Якуба Ю. А. Связь теоретического и производственного обучения в средних профтехучилищах. — М.: Высш. шк., 1986. — 54 с. (Б-ка руководителя профтехучилища).
483. Яременко Ю. В. О структурной перестройке экономики // Проблемы прогнозирования. — 1997. — № 5. — С. 3—7.
484. Bector A. Restoration of Learning. — N. Y., 1956. — 403 p.
485. Boyson R. The Crisis in Education. — L., 1975. — 298 p.
486. Breyer I., Brock G. Kurzdarstellung: Systemtheoretische Didaktik // Neue Unterrichtspraxis. — Hannover. — 1974. — Heft I. — S. 74—91.

487. Bruner J. Process of Education. — Cambridge, 1961. — 275 p.
488. Coscarelly W. C. Algorithmization in Instruction // Educational Technology. — 1978. — February. — P. 43—61.
489. Feigl R. G. Ends and Means in Education // Philosophic Problems and Education. Ed. By Y. Pai, J. T. Myers. — Philadelphia; N. Y., 1967. — P. 98—112.
490. Friedman G. La puissance et la sagesse. — Paris, 1970. — 327 p.
491. Garne R. The Conditions of Learning — N. Y., 1967. — 126 p.
492. Harrison A., Scriven E. Individualized Instruction: A Word of Caution// Kappa Delta Pi Record. — 1972. — № 4. — P. 79—88.
493. Kneller G. Existentialism and Education. — N. Y., 1964. — 387 p.
494. Martin J. The Disciplines and the Curriculum // Readings in the Philosophy of Education. — Boston, 1970. — P. 126—151.
495. Neuman E. Neuordnung der Berufsausbildung in den Metall — und Elektroberufen // Berufsbildung, 45. — 1991. — № 7/8. — S. 279—285.
496. Page G. T., Thomas J. B. International Dictionary of Education. — N. Y.; L., 1977. — 143 p.
497. Patterson C. Humanistic Education. — N. Y., 1973. — 414 p.
498. Romantsev G., Zborovsky G. Modern stage in the development of Vocational Pedagogic Education's state system in Russia // Selected theses of the First International seminar on Higher Vocational Technical Teachers' Education. Oct., 1997. — Tianjin, 1997. — P. 79—81.
499. Sobel B. A Reconstuctionist Perspective of the Teaching of Social Studies// The High School Journal. — 1977. — Vol. LX, № 8. — P. 517—541.

Министерство общего и профессионального образования
Российской Федерации
Уральский государственный профессионально-педагогический
университет
Тюменский индустриально-педагогический колледж

Профессионально-образовательная
программа высшего рабочего
образования

II ступень
РАБОЧАЯ ПРОГРАММА
ПО КУРСУ “СОЦИАЛЬНЫЕ И ТЕХНИЧЕСКИЕ
КОММУНИКАЦИИ”

Для студентов направления
“Рабочее образование”
(Профиль — швейные технологии)

Уровень подготовки	2-й
Курс	3-й, 6-й
Семестр	6-й, 12-й
Лекции	30 ч
Лабораторные занятия	20 ч
Тренинги	20 ч
Самостоятельная работа	58 ч
Зачет	6-й, 12-й семестры

Екатеринбург 1997

Рабочая программа по курсу “Социальные и технические коммуникации”. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 15 с.

Составители д-р психол. наук, проф. Э. Ф. Зеер,
ст. преподаватель О. Н. Шахматова,
доц., канд. хим. наук Г. М. Романцев

Под научной редакцией Г. М. Романцева

© Уральский государственный
профессионально-педагогический
университет, 1997

1. РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ, ЕЕ ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ, МЕСТО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

1.1. Роль и значение дисциплины в подготовке специалиста

Успешность профессиональной деятельности высококвалифицированного рабочего во многом обусловлена культурой взаимодействия с другими людьми, владением навыками и умениями как делового, так и неформального общения. Деловые отношения с напарником, партнерами по работе, администрацией, обеспечение решения производственных и хозяйственных задач основываются не только на инструктивных положениях и договорных документах, но и на прочных личных контактах.

Умение располагать к себе людей, находить с ними общий язык, проявлять терпение и гибкость, а также смелость и некоторую жесткость при достижении поставленной цели, эмоциональная уравновешенность, позволяющая разрешить предконфликтную ситуацию путем конструктивного сотрудничества, лежат в основе эффективного профессионального общения, обеспечивают стабильное партнерство в профессиональной деятельности.

1.2. Цель изучения дисциплины

Цель дисциплины — формирование социально-коммуникативной компетентности специалиста.

1.3. Задачи изучения дисциплины

В задачи изучения дисциплины входят:

— познание особенностей и развитие психологического потенциала личности, которые обеспечивает тренинг личностного развития, выявляющий сильные и слабые стороны личности, открывающий возможности для более полной реализации студентом своих достоинств в профессиональном пространстве, коррекции профессионально нежелательных качеств личности;

— выявление возможностей и стимулирование самораскрытия личности. Эта задача решается в контексте проблемы “Я и

другие”, т. е. во взаимодействии человека с коллегами, деловыми партнерами, и направлена на проектирование и конструирование каждым студентом эффективных индивидуализированных средств общения (эмпатическое понимание, умение слушать другого; умение принимать человека таким, какой он есть; умение анализировать личностные особенности, давать обратную связь).

2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

2.1. Наименование тем и их содержание

2.1.1. Современные представления психологической науки о личности и межличностном взаимодействии. Структура личности и факторы, детерминирующие ее развитие и становление.

2.1.2. Методы изучения личности и особенностей поведения личности в группе.

2.1.3. Деловое поведение как единство профессиональной деятельности и профессионального общения. Основные положения современной теории эффективных коммуникаций.

2.1.4. Диагностика индивидуально-психологических особенностей личности, проявляющихся в общении и влияющих на его эффективность: интро-экстравертированность, агрессивность, надежность, самооценка.

2.1.5. Первое впечатление и особенности его формирования.

2.1.6. Тренинг психологической наблюдательности. Основные линии наблюдения человека человеком. Внешние сенсорные представления и их роль в установлении контакта. Распознавание различных психологических типов партнеров по общению и прогнозирование их поведения.

Психологические приемы расширения сферы осознаваемого в понимании поведения и поступков другого человека. Формирование чувствительности к невербальным стимулам общения.

2.1.7. Самостоятельная творческая работа “Психологический поведенческий портрет однокурсника по данным наблюдения”.

2.1.8. Психологические особенности построения раппорта.

2.1.9. Элементы психологического присоединения при установлении межличностного контакта: физиология позы другого человека, определение системы репрезентаций личности по внешним проявлениям, использование предикатов различных модальностей для присоединения к модальности собеседника.

2.1.10. Диагностика эмпатии.

2.1.11. Аттракция, ее психологические основы и приемы формирования.

2.1.12. Достижение расположенности другого человека.

2.1.13. Деловая беседа и ее психологические особенности.

2.1.14. Психологически грамотное участие в дискуссии, развитие умения слушать и слышать другого, внушать и убеждать.

2.1.15. Тренинг устного выступления.

2.1.16. Диагностика уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности.

2.1.17. Личность в группе.

2.1.18. Интернальность и экстернальность как характеристика личности профессионала. Диагностика уровня субъективного самоконтроля.

2.1.19. Психологические особенности поведения личности в группе, диагностика сплоченности, психологической совместимости.

2.1.20. Лидер в группе. Зарубежные и отечественные теории лидерства, индивидуально-психологические особенности лидера.

2.1.21. Диагностика индивидуально-психологических особенностей личности лидера.

2.1.22. Психологические особенности межличностного выбора.

2.1.23. Методика “Социометрия”.

2.1.24. Социально-психологический климат в группе, факторы, влияющие на социально-психологический климат.

2.1.25. Межличностные конфликты. Социально-психологический анализ конфликтов и приемы их разрешения.

2.1.26. Диагностика индивидуальных способов реагирования на конфликтные ситуации.

2.1.27. Технология выбора наилучшего стиля действий в конфликтной ситуации для ежедневного общения.

2.1.28. Преодоление конфликтов с помощью ключевых элементов общения.

2.1.29. Фрустрация в межличностном взаимодействии, положительные и отрицательные реакции на фрустрацию.

2.1.30. Риск как свойство личности.

2.1.31. Основные потребности человека и их учет при налаживании взаимоотношений.

2.1.32. Понимание ситуативной роли собеседника и учет ее в процессе общения.

2.1.33. Трансактный анализ, его возможности в предотвращении и разрешении конфликта.

2.1.34. Психология поощрения и наказания.

2.1.35. Психологические условия, повышающие эффективность поощрения и похвалы.

2.1.36. Акцентуации личности и их учет в процессе общения.

2.1.37. Диагностика акцентуаций.

2.1.38. Технология повышения психологической готовности к межличностному взаимодействию.

2.1.39. Основы психологической саморегуляции личности, психологическая защита от стрессов и перегрузок. Контроль эмоциональной сферы.

2.1.40. Техники релаксации и техники выхода из релаксационного состояния. Способы концентрации внимания и снятия утомления за счет изменения модальности восприятия. Упражнения на пополнение ресурсов творческой энергии.

2.1.41. Рефлексия, ее роль в общении. Рефлексия изменений, происшедших в процессе изучения дисциплины. Переосмысливание представлений о себе. Формирование позитивной “Я-концепции”. Прогнозирование будущих жизненных планов.

2.1.42. Самостоятельная творческая работа: психобиография “Маленькая повесть о самом себе”.

2.2. Самостоятельная работа студентов

На самостоятельную работу студентов выносятся:

- освоение содержания курса;
- подготовка к практическим занятиям;
- написание самостоятельных работ на согласованную с преподавателем тему.

3. ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ по дисциплине “Социальные коммуникации”

Вид занятия	Тема занятия	Объем в уч. часах	Применяемые активные формы обуч.	Виды контр. знаний
Лабор.	Методы изучения личности и особенностей поведения человека в группе	2		
Лекц.	Деловое поведение как единство профессионального общения. Основные положения современной теории эффективных коммуникаций	2		Тест
Лабор.	Диагностика индивидуально-психологических особенностей личности, проявляющихся в общении и влияющих на его эффективность: интро-экстравертированность	2		
Лабор.	Агрессивность, индивидуальные формы агрессии	2		
Лекц.	Первое впечатление и особенности его формирования	2		Тест
Трен.	Формирование и развитие психологической наблюдательности	2	Игры и упражнения	Тест
Лабор.	Диагностика самооценки личности. Надежность как качество личности	2		
Самос. раб.	Психологический поведенческий портрет однокурсника по данным наблюдения	10		Дневник наблюд.
Лекц.	Психологические особенности построения раппорта-гармонии, постоянной связи с собеседником в межличностном контакте	2		
Трен.	Элементы психологического присоединения при установлении межличностного контакта	2	Тренинг	

Вид занятия	Тема занятия	Объем в уч. часах	Применяемые активные формы обуч.	Виды контр. знаний
Трен.	Определение системы репрезентаций личности по внешним проявлениям, использование предикатов различных модальностей	2	Тренинг	Рефлекс-анализ
Лекц.	Аттракция (достижение расположенности других людей), ее психологические основы и приемы формирования	2		Тест
Лабор.	Достижение расположенности другого человека	2	Игровые ситуации	
Лабор.	Диагностика эмпатии	2		
Лекц.	Деловая беседа, ее психологические особенности	2		Тест
Трен.	Психологически грамотное участие в дискуссии, развитие умения слушать и слышать другого, внушать и убеждать	2	Игры и упражнения	
Трен.	Тренинг устного выступления	2	Тренинг	
Лабор.	Диагностика уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности	2		
Лабор.	Интернальность и экстернальность как характеристики личности профессионала. Субъективный самоконтроль	2		
Лекц.	Психологические особенности поведения личности в группе. Диагностика сплоченности группы	2		
Лекц.	Психологическая совместимость	2		
Лекц.	Лидер в группе. Индивидуально-психологические особенности лидера	2		
Лабор.	Психологические особенности межличностного выбора	2		

Вид занятия	Тема занятия	Объем в уч. часах	Применяемые активные формы обуч.	Виды контр. знаний
Лабор.	Методика “Социометрия”	2		
Лекц.	Психологический климат в группе, факторы, влияющие на социально-психологический климат	2		
Лекц.	Межличностные конфликты. Причины конфликтов. Виды конфликтов. Психологические особенности состояния и поведения человека в конфликтных ситуациях	2		
Лабор.	Диагностика индивидуальных способов реагирования на конфликтные ситуации. Тест К. Томаса	2		
Лабор.	Фрустрация в межличностном взаимодействии, положительные и отрицательные реакции на фрустрацию	2		
Лабор.	Понимание ситуативной роли собеседника и учет ее в процессе общения	2	Упражнение	
Лекц.	Трансактный анализ, его возможности в предотвращении конфликта	2		
Лабор.	Преодоление конфликтов с помощью ключевых элементов общения	2	Упражнение	
Лекц.	Технологии выбора наилучшего стиля действия в конфликтной ситуации для ежедневного общения	2		
Лекц.	Основные потребности человека и их учет при налаживании взаимоотношений	2		
Лабор.	Психология поощрения и наказания	2		

Вид занятия	Тема занятия	Объем в уч. часах	Применяемые активные формы обуч.	Виды контр. знаний
Лабор.	Психологические условия, повышающие эффективность общения и похвалы	4		
Лекц.	Акцентуации личности и их учет в процессе общения	2		
Лабор.	Диагностика акцентуаций	2		Тест
Лабор.	Технология повышения психологической готовности к межличностному взаимодействию. Мобилизация ресурсных состояний	2		
Лекц.	Основы психологической саморегуляции личности в межличностном взаимодействии. Психологическая защита от стрессов и перегрузок. Контроль эмоциональной сферы	2		
Самос. раб.	Техники релаксации и техники выхода из релаксационного состояния. Способы концентрации внимания и снятия утомления	20		
Лабор.	Психобиография "Маленькая повесть о самом себе"	2		
Лекц.	Рефлексия, ее роль в общении. Рефлексия изменений, происшедших в процессе изучения дисциплины. Прогнозирование будущих жизненных планов	2		Тест

4. ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Литература

Основная

1. Авдеев В. В. Психотехнологии решения проблемных ситуаций. М.: Феликс, 1992. 128 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы: Пер. с англ. М.: Прогресс, 1987. 400 с.
3. Игры — обучение, тренинги, досуг...: В 4 кн. /Под ред. В. В. Петровского. М.: Новая школа, 1994. 368 с.
4. Козлов Н. И. Как относиться к себе и людям, или Практическая психология на каждый день. М.: Новая школа, 1993. 327 с.
5. Кроль Л. М., Михайлова Е. Л. Человек-оркестр: микроструктура общения. М.: ТОО «Независимая фирма “Класс”», 1993. 160 с.
6. Мелибруда Е. Я-Ты-Мы: Психологические возможности улучшения общения: Пер. с пол. М.: Прогресс, 1986. 256 с.
7. Панасюк А. Ю. Управленческое общение: лабораторические советы. М.: Экономика, 1990. 112 с.
8. Прутченков А. С. Тренинг коммуникативных умений: Метод. разработки занятий. М.: Новая школа, 1993. 49 с.
9. Робер М.-А., Тилман Ф. Психология индивида и группы: Пер. с фр. М.: Прогресс, 1988. 256 с.
10. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и лабораторика: Пер. с англ. 2-е изд. М.: Прогресс, 1993. 368 с.
11. Скотт Дж. Г. Способы разрешения конфликтов. Киев, 1991. 208 с.

Дополнительная

12. Берн Э. Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных: Пер. с англ. СПб., 1992. 448 с.
13. Биркенбиль В. Ф. Как добиться успеха в жизни. М.: СП “Интерэксперт”, 1992. 139 с.

14. Гриндер Д., Бэнлер Р. Из лягушек в принцы. Воронеж: ИПО "МОДЭК", 1993. 208 с.

15. Дилтс Р., Халлбам Т., Смит С. Убеждения. Пути к здоровью и благополучию. Портленд, 1992. Т. 1. 162 с.

16. Паркинсон Дж. Р. Люди сделают так, как захотите: Пер. с англ. М.: Новости, 1993. 160 с.

5. ТЕХНОЛОГИЯ РЕЙТИНГОВОГО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Учебная деятельность студентов на занятиях и самостоятельная работа оцениваются системой баллов, представленных в таблице.

Виды учебной деятельности	Кол-во баллов за сд. дсят.	Кол-во планируемых сд. дсят.	Максим. кол-во баллов	Миним. кол-во баллов
1. Работа на лекции (уроке)	1	30	30	0
2. Практическое (семинарское, лабораторное) занятие	1,2,3	40	120	40
3. Написание реферата	4, 6, 8, 10	1	10	4
4. Текущий контроль	3, 4, 5	2	10	6
5. Итоговый контроль	4, 6, 8	1	8	4
Всего:			178	54

Характеристика балльной оценки учебной деятельности

На практических (семинарских) занятиях выставляется:

3 балла за выполнение работы с хорошим качеством без замечаний;

2 балла за выполнение работы с удовлетворительным качеством;

1 балл за выполнение задания практического занятия не в срок.

Написание реферата оценивается следующим образом:

4 балла за реферат с удовлетворительным качеством содержания и замечаниями по оформлению;

6 баллов за реферат с хорошим качеством содержания, но с замечаниями по оформлению;

8 баллов за реферат с творчески подобранным содержанием и без замечаний по оформлению;

10 баллов за хорошо выполненный реферат и 7—10-минутное выступление автора по теме реферата во время лекции или практического занятия.

Текущий и итоговый контроль знаний осуществляется на основе тестов достижения обучаемыми 2-го уровня (репродуктивная деятельность без подсказки) усвоения знаний и опыта. При этом на основе результата выполнения студентом теста:

4 балла выставляется при коэффициенте усвоения 0,55—0,7;

6 баллов выставляется при коэффициенте усвоения 0,71—0,85;

8 баллов выставляется при коэффициенте усвоения 0,86—1,0.

Зачет по дисциплине без дополнительного собеседования выставляется студенту, набравшему в процессе учебной деятельности 168 баллов и более.

Студенты, набравшие 167 баллов и менее, сдают зачет в форме собеседования с преподавателем по вопросам, список которых объявляется студентам заранее.

Таблица 1

Рекомендации по совершенствованию воспитательной работы лицея

Цель: создание условий для повышения уровня культуры лицеистов

Направления	Мероприятия	Материально-техн. база	Срок
1. Создание имиджа лицея			
1.1. Формирование	Проведение конференции лицеистов по изучению, обсуждению и принятию Устава лицея		Март
	Оформление стенда Устава лицея	Бумага, краска	Март
	Создание системы обрядов в лицее и их пропаганда		Март
	Деловая игра “Разработка и изучение правил внутреннего распорядка как единых требований к лицеистам”		Февраль
1.2. Пропаганда	Газета как организатор и воспитатель: а) создание детской редколлегии; б) отражение через газету реального положения дел, сатира	Множительная техника	Февраль
	Создание системы показа видеофильмов о жизни лицея (типа “скрытая камера”)	Видеокамера	Февраль-март
	Создание “Стены гласности”	Ватман, стенд	Февраль
	Организация вечеров, дискотек	Спортзал	Февраль
	Организация праздников (день лицея, дни отделений)		Февраль
	Организация элитарных клубов		
1.3 Организационная работа	Разработка функций дежурной группы		Февраль

Направления	Мероприятия	Материально-техн. база	Срок
1.4. Внешний облик	Эффективная организация дежурства групп в лицее		Февраль
	Создание лицевых счетов группы (разработка положения о лицевых счетах группы)		Февраль
	Разработка и внедрение программы “Эстетика общежития”		Февраль
	Формирование эстетического вкуса в одежде через уроки домоводства, показ моделей		
	Организация работы гардероба		
2. Повышение культуры педагога	Диагностика уровня культуры ИПР, изучение рейтинга ИПР		Февраль
3. Разработка диагностических систем уровня воспитанности лицеистов	Апробирование различных методик: оригинальной методики, ЦОЕ		

АНКЕТА СТУДЕНТА

Уважаемый друг! Педагогический коллектив ТИПК изучает мнение учащихся о различных сторонах учебного процесса в колледже. Просим Вас внимательно прочитать вопросы и обвести кружками номера Ваших ответов. Адреса и фамилии можно не указывать.

1. Нравится ли Вам профессия, которой Вы овладеваете в лицее?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

2. Обсуждаете ли Вы с друзьями в свободное время проблемы, связанные с Вашей будущей профессией?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

3. Готовы ли Вы сейчас самостоятельно выполнить сложное производственное задание?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

4. Умеете ли Вы предвидеть возможность брака в работе на основе использования различной документации, осмотра оборудования?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

5. Поддерживаете ли Вы порядок на своем рабочем месте?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

6. Придерживаетесь ли Вы при выполнении производственных заданий правил техники безопасности и профсанитарии?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

7. Стремитесь ли Вы самостоятельно планировать свою работу при выполнении производственных заданий?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

8. Рассчитываете ли Вы сами затраты времени на работу?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

9. Можете ли Вы самостоятельно осуществлять контроль за работой в процессе выполнения производственных заданий?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

10. Считаете ли Вы, что к каждому производственному заданию нужно относиться ответственно?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

11. Всегда ли Вы стремитесь качественно выполнять производственные задания?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

12. Всегда ли Вы стремитесь к перевыполнению норм производственных заданий?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

13. Способны ли Вы самостоятельно использовать передовые приемы и способы труда?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

14. Стремитесь ли Вы самостоятельно найти пути решения производственных проблем в процессе выполнения практических заданий?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

15. Нравится ли Вам выполнять учебные (производственные) задания, в которых необходимо выдвигать предположения, обосновывать и решать проблемы?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

16. Нравится ли Вам, столкнувшись с трудностями при выполнении учебных (производственных) заданий, самостоятельно преодолевать их?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

17. Пригодятся ли Вам знания, полученные на занятиях по теоретическому обучению, в Вашей будущей профессиональной деятельности?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

18. Хотите ли Вы внести предложения по улучшению работы Вашей группы при выполнении учебных производственных заданий?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

19. Привлекает ли Вас изобретательская и рационализаторская деятельность?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

20. Считаете ли Вы, что Ваши знания и умения достаточны для самостоятельного участия в рационализаторской деятельности в условиях производства?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

21. Обращаете ли Вы внимание при выполнении учебных производственных заданий на экономию и бережливость?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

22. Пригодятся ли Вам знания по общетехническим предметам в Вашей будущей профессиональной деятельности?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

23. Пригодятся ли Вам знания по предметам естественно-математического цикла (физика, химия, математика и др.) в Вашей будущей профессиональной деятельности?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет. 5) Не знаю.

24. Пригодятся ли Вам знания по общественно-гуманитарным предметам (история, литература, обществоведение и др.) в Вашей будущей профессиональной деятельности?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

25. Считаете ли Вы, что всегда необходимо стремиться к соблюдению производственной дисциплины?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

26. Готовы ли Вы сейчас, столкнувшись на производстве с трудностями в общении с товарищами по работе, быстро наладить с ними хорошие отношения?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

27. Готовы ли Вы сейчас, столкнувшись на производстве с трудностями в общении с бригадиром, мастером или другими руководителями, наладить с ними в любом случае хорошие отношения?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

28. Считаете ли Вы, что Ваши знания и умения достаточны для того, чтобы поддерживать ровные отношения с коллегами в условиях производства?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

29. Готовы ли Вы при любых условиях оказать помощь коллегам по работе?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

30. Помогаете ли Вы учащимся своей группы в преодолении трудностей в работе?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

31. Помогаете ли Вы учащимся своей группы в преодолении трудностей в учебе?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

32. Хотите ли Вы внести предложения по улучшению отношений между учащимися в Вашей группе?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

33. Привлекают ли Вас проблемы, связанные с управлением производством?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

34. Следует ли, по Вашему мнению, специалисту Вашей профессии, имеющему высокую заработную плату, интересную работу и высокую квалификацию, заниматься самообразованием в свободное время?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

35. Считаете ли Вы, что каждый работник на своем рабочем месте должен стремиться к самой высокой квалификации?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

36. Считаете ли Вы, что Ваших знаний и умений достаточно для самостоятельной работы в условиях производства?

1) Да. 2) Больше да, чем нет. 3) Больше нет, чем да. 4) Нет.
5) Не знаю.

Укажите свою профессию _____ курс _____

БЛАГОДАРИМ ЗА ПОМОЩЬ!

**Обобщенная схема компонентного анализа выполнения
проверочных работ по сформированности умений студентов
самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность
на занятиях по производственному обучению**

Группа _____ Кол-во студентов _____ Дата _____

Тема занятия _____

№ п/п	Перечень операций	Кол-во студентов по уровням сформированности умений			
		1	2	3	4
1	Осознание целей и задач выполнения производственного задания				
1.1	Изучение условий задания				
1.2	Анализ материала				
2	Планирование процесса выполнения задания				
2.1	Выбор способа выполнения задания				
2.2	Выбор материалов				
2.3	Определение последовательности выполнения задания				
3	Организация трудового процесса				
3.1	Подготовка оборудования к работе				
3.2	Распределение работ в бригаде				
3.3	Нормирование производственных процессов и материальных затрат				
4	Выполнение задания				
4.1	Применение высокопроизводительных приемов, способов и форм труда				
5	Контроль процесса выполнения задания и полученного результата				
5.1	Предварительный контроль исходных данных				
5.2	Пооперационный контроль качества выполнения задания				
5.3	Итоговый контроль качества выполнения задания в целом				
5.4	Принятие мер по предупреждению и устранению дефектов и брака, простоев в работе				
5.5	Совершенствование трудового процесса				
6	Характер процесса выполнения задания				
6.1	Обоснованность действий в процессе выполнения задания, применение знаний на практике				

№ п/п	Перечень операций	Кол-во студентов по уровням сформированности умений			
		1	2	3	4
6.2	Обращение за помощью в процессе выполнения задания				
6.3	Принятие решений в проблемных ситуациях				
6.4	Творческий подход и инициативность в работе				
7	Оценка процесса выполнения задания и полученного результата (по 4-балльной системе: 1 — плохо, 2 — удовлетворительно, 3 — хорошо, 4 — отлично)				
7.1	Качество выполненной работы				
7.2	Производительность труда при выполнении задания				
7.3	Экономичность выполненного задания				
7.4	Снижение трудоемкости выполняемой работы				
7.5	Дисциплинированность				
7.6	Взаимопомощь в работе				
7.7	Ответственность за результаты своего труда				

**Проверка валидности практических заданий
по производственному обучению.
Ряды успеваемости студентов (по ранговой корреляции Спирмена)**

гр. Т-96—2

Студенты	Порядковый номер по заданиям	Порядковый номер по журналу	$D = X^1 - Y^2$	D^2
А	15	16	1	1
Б	6	8	2	4
В	8	4	4	16
Г	17	14	3	9
Д	4	3	1	1
Е	2	2	0	0
Ж	3	5	2	4
З	14	17	3	9
И	7	7	0	0
К	10	11	1	1
Л	13	13	0	0
М	16	15	1	1
Н	1	1	0	0
О	12	12	0	0
П	9	9	0	0
Р	11	10	1	1
С	5	6	1	1

 $n = 17$

Проверка валидности осуществляется по формуле

$$q = 1 - \frac{6 \cdot \sum D^2}{n(n^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \cdot 48}{17(289 - 1)} = 1 - \frac{288}{4896} = 1 - 0,058 = 0,942,$$

где q — коэффициент порядковой корреляции;
 D^2 — квадрат разности мест учащихся по выполнению заданий;
 n — объем выборки (количество учащихся).
 При $q = 0,942$ — высокая валидность тестового задания.

Таблица 4

**Результаты анкетирования студентов экспериментальных (Э)
и контрольных (К) групп (конец нулевого этапа)**

№ п/п	Ответы студентов	Количественная оценка, %	
		К	Э
1	Осваиваемая профессия нравится	60,2	59,6
2	Готовы самостоятельно выполнять сложное производственное задание	8,8	8,2
3	К каждому производственному заданию нужно относиться ответственно	87,3	88,6
4	Пригодятся знания в будущей профессиональной деятельности:		
	— по общественно-гуманитарным дисциплинам	18,9	19,4
	— естественно-математическим дисциплинам	79,0	76,4
	— общетехническим дисциплинам	77,4	76,4
	— специальной технологии	92,3	91,4
5	Готовы оказать помощь коллегам по работе	81,6	83,0
6	Привлекает изобретательская и рационализаторская деятельность	32,0	30,6
7	Высококвалифицированному рабочему необходимо заниматься самообразованием в свободное время	55,1	55,9

Таблица 5

**Результаты выполнения студентами практических проверочных работ
(1-й этап), % от опрошенных**

Компоненты профессиональной деятельности	Уровни профессиональной самостоятельности							
	I		II		III		IV	
	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
1. Осознание целей и задач выполнения задания	90,6	77,4	4,7	15,7	1,5	1,7	0,7	1,8
2. Планирование процесса выполнения задания	88,2	71,8	7,2	19,5	1,5	3,6	0,7	2,7
3. Организация трудового процесса	80,9	51,3	9,3	21,3	4,7	16,6	2,4	7,4
4. Осуществление технологического процесса	69,2	41,0	14,6	25,1	9,8	21,3	4,0	9,2
5. Контроль процесса и полученного результата	85,9	62,4	9,0	20,4	4,0	9,2	0,7	4,0

Таблица 6

**Общие результаты сформированности профессиональной
самостоятельности студентов (конец 1-го этапа), % от опрошенных**

Средства диагностики	Уровни профессиональной самостоятельности							
	I		II		III		IV	
	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
Диагностические задания технико-технологические	87,3	66,3	8,2	18,5	2,4	9,2	0,7	3,6
Диагностические задания социального характера	90,1	72,8	7,3	16,7	1,5	7,4	0,7	2,7
Практические проверочные работы	84,0	61,5	9,0	20,4	4,0	10,2	1,5	5,5

Примечание. К — контрольные группы, Э — экспериментальные.

**Результаты самооценки студентов экспериментальных (Э)
и контрольных (К) групп (1-й этап)**

№ п/п	Ответы студентов	Количественная оценка, %	
		К	Э
1	Умеют читать конструкторско-технологическую документацию	31,2	37,2
2	Стремятся самостоятельно планировать свою работу	73,3	78,3
3	Поддерживают точный порядок на рабочем месте	88,2	90,5
4	Предвидят возможные неисправности техники, брак в работе	18,9	21,3
5	Осуществляют самоконтроль за работой	49,1	43,6
6	Стремятся самостоятельно найти путь решения производственных проблем	56,9	61,6
7	Нравится выполнять производственные задания с обоснованием и решением проблем	58,4	66,2
8	Нравится самостоятельно преодолевать производственные трудности	68,3	70,8
9	Стремятся к качественному выполнению производственных заданий	88,1	96,1
10	Стремятся к перевыполнению норм производственных заданий	39,4	51,2
11	Самостоятельно используют передовые приемы и способы труда	43,5	52,2
12	Обращают внимание на экономию и бережливость	65,8	70,8
13	Готовы при возникновении трудностей в общении наладить хорошие отношения:		
	— с товарищами по бригаде	59,2	62,4
	— с мастером или бригадиром	29,4	35,3
14	Помогают студентам в преодолении трудностей в работе	48,5	53,1
15	Хотят внести предложения по улучшению работы группы в учебных мастерских	42,6	44,7

Таблица 8

**Результаты выполнения студентами
практических проверочных работ (2-й этап), % от опрошенных**

Компоненты профессиональной деятельности	Уровни профессиональной самостоятельности							
	I		II		III		IV	
	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
1. Осознание целей и задач выполнения задания	76,6	45,7	13,8	27,9	5,7	17,6	1,5	6,4
2. Планирование процесса выполнения задания	76,6	44,7	13,9	27,9	5,7	18,6	2,4	7,4
3. Организация трудового процесса	70,0	40,0	13,8	22,3	9,0	22,3	4,8	11,0
4. Осуществление технологического процесса	51,8	20,5	22,0	29,7	14,6	29,7	8,2	15,7
5. Контроль процесса и полученного результата	70,0	32,6	15,4	32,5	8,2	19,5	4,0	11,0

Таблица 9

**Общие результаты сформированности профессиональной
самостоятельности студентов (2-й этап), % от опрошенных**

Средства диагностики	Уровни профессиональной самостоятельности							
	I		II		III		IV	
	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
Диагностические задания технико-технологические	72,5	37,2	14,6	28,8	7,3	20,4	3,2	9,2
Диагностические задания социального характера	76,6	45,7	12,1	24,1	6,5	18,5	2,4	8,3
Практические проверочные работы	70,8	33,5	14,6	29,7	8,2	22,3	4,0	10,1

Примечание. К — контрольные группы, Э — экспериментальные.

Таблица 10

**Результаты самооценки студентов экспериментальных (Э)
и контрольных (К) групп (2-й этап)**

№ п/п	Отчеты студентов	Количественная оценка, %	
		К	Э
1	Умеют читать конструкторско-технологическую документацию	39,3	49,4
2	Стремятся самостоятельно планировать свою работу	72,1	85,8
3	Поддерживают точный порядок на рабочем месте	75,8	81,2
4	Предвидят возможные неисправности техники, брак в работе	30,3	38,1
5	Осуществляют самоконтроль за работой	53,4	60,6
6	Стремятся самостоятельно найти путь решения производственных проблем	60,0	71,9
7	Нравится выполнять производственные задания с обоснованием и решением проблем	62,5	76,4
8	Нравится самостоятельно преодолевать производственные трудности	69,1	79,3
9	Стремятся к качественному выполнению производственных заданий	77,6	85,8
10	Стремятся к перевыполнению норм производственных заданий	46,8	57,8
11	Самостоятельно используют передовые приемы и способы труда	51,0	64,3
12	Обращают внимание на экономию и бережливость	56,9	74,6
13	Готовы при возникновении трудностей в общении наладить хорошие отношения:		
	— с товарищами по бригаде	56,7	66,2
	— с мастером или бригадиром	34,4	46,6
14	Помогают студентам в преодолении трудностей в работе	45,1	60,6
15	Хотят внести предложения по улучшению работы группы в учебных мастерских	41,0	51,2

Таблица 11

**Результаты выполнения студентами
практических проверочных работ (3-й этап), % от опрошенных**

Компоненты профессиональной деятельности	Уровни профессиональной самостоятельности							
	I		II		III		IV	
	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
1. Осознание целей и задач выполнения задания	40,6	19,5	37,8	29,3	12,8	34,2	11,9	12,6
2. Планирование процесса выполнения задания	35,0	16,6	42,4	30,3	12,8	35,0	6,4	13,6
3. Организация трудового процесса	27,7	13,6	45,2	30,3	14,6	32,2	9,1	19,5
4. Осуществление технологического процесса	19,4	8,8	47,0	28,3	18,3	38,1	11,9	21,4
5. Контроль процесса и полученного результата	70,0	32,6	15,4	32,5	8,2	19,5	4,0	11,0

Таблица 12

**Общие результаты сформированности профессиональной
самостоятельности студентов (3-й этап), % от опрошенных**

Средства диагностики	Уровни профессиональной самостоятельности							
	I		II		III		IV	
	К	Э	К	Э	К	Э	К	Э
Диагностические задания технико-технологические	53,5	16,6	24,9	27,3	12,8	34,2	6,4	16,5
Диагностические задания социального характера	58,1	20,5	23,0	26,4	9,1	32,2	6,4	16,5
Практические проверочные работы	33,2	13,6	42,4	28,3	13,7	36,2	7,3	17,0

Примечание. К — контрольные группы, Э — экспериментальные.

**Результаты самооценки студентов экспериментальных (Э)
и контрольных (К) групп (3-й этап)**

№ п/п	Ответы студентов	Количественная оценка, %	
		К	Э
1	Умеют читать конструкторско-технологическую документацию	46,1	64,6
2	Стремятся самостоятельно планировать свою работу	76,3	93,0
3	Поддерживают точный порядок на рабочем месте	71,1	87,2
4	Предвидят возможные неисправности техники, брак в работе	36,9	51,8
5	Осуществляют самоконтроль за работой	59,1	83,2
6	Стремятся самостоятельно найти путь решения производственных проблем	61,9	76,3
7	Нравится выполнять производственные задания с обоснованием и решением проблем	64,6	82,2
8	Нравится самостоятельно преодолевать производственные трудности	68,3	93,0
9	Стремятся к качественному выполнению производственных заданий	70,1	88,6
10	Стремятся к перевыполнению норм производственных заданий	49,8	73,4
11	Самостоятельно используют передовые приемы и способы труда	56,3	74,4
12	Обращают внимание на экономию и бережливость	47,0	81,2
13	Готовы при возникновении трудностей в общении наладить хорошие отношения:		
	— с товарищами по бригаде	52,6	77,3
	— с мастером или бригадиром	37,8	57,7
14	Помогают студентам в преодолении трудностей в работе	40,6	67,5
15	Хотят внести предложения по улучшению работы группы в учебных мастерских	28,5	60,6

Геннадий Михайлович Романцев

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ВЫСШЕГО РАБОЧЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Редакторы Е. А. Ушакова, И. М. Циклина

Печатается по постановлению редакционно-
издательского совета университета
Лицензия ЛР № 040328 от 10.04.97

Подписано в печать 04.12.97 формат 60x84/16.
Печать офсетная. Бумага писчая № 1.
Усл. печ. л. 22,5. Уч.-изд. л. 19,5. Тираж 1000 экз.
Заказ 17

Издательство Уральского государственного
профессионально-педагогического университета.
Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Типография УрО РАН.
Екатеринбург, ГСП-170, ул. С. Ковалевской, 18.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПТУ В ВУЗ НОВОГО ТИПА — ИНСТИТУТ РАБОЧЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (ИРО)

Творческим коллективом ученых и практических работников под руководством ректора УГППУ Г. М. Романцева **разработаны концепция** высшего рабочего образования и **нормативно-методические документы** Института рабочего образования по подготовке бакалавров по специальностям “Электромеханик информационных технологий” и “Швейные технологии”.

Концепция высшего рабочего образования и нормативно-методическая документация Института рабочего образования были одобрены и рекомендованы к внедрению на коллегии Министерства образования Российской Федерации 04.07.94.

Высшее рабочее образование обеспечивает:

- готовность личности к высочайшему профессиональному мастерству в сфере рабочих профессий;
- социальную, экономическую, компьютерную компетентность, графическую грамотность, правовую осведомленность;
- социальную и профессиональную мобильность;
- овладение высокой общей культурой.

Обучение в Институте рабочего образования включает в себя 2 образовательные ступени.

1-я ступень — обучение по модернизированным планам и программам профессиональных учебных заведений по специальности, являющейся базовой для дальнейшего обучения в бакалавриате. Продолжительность обучения — 3 года.

2-я ступень — обучение непосредственно в бакалавриате, дающее высшее рабочее образование. Поступление на 2-ю ступень ИРО предусматривает сдачу вступительных экзаменов. Обучение в бакалавриате могут проходить выпускники 1-й ступени ИРО, выпускники других ПТУ, ВПУ, лицеев, а также лица, имеющие среднее образование и ряд по рабочей профессии соответствующего профиля. Продолжительность обучения — 4 года. В учебные планы заложена блочность обучения, предусматривающая возможность выхода из ИРО после любого года обучения с соответствующим квалификационным свидетельством. В учебные планы введены уникальные курсы по гуманитарной, психолого-педагогической подготовке и техническому творчеству.

Цель высшего рабочего образования — формирование рабочей интеллигенции.

Предлагается к продаже пакет нормативно-методической документации Института рабочего образования, содержащий:

- **государственный стандарт** высшего рабочего образования, включающий в себя общую характеристику специальности, обязательный минимум содержания образовательной программы, общие нормативы учебной нагрузки и ее объем, требования к уровню образованности лиц, закончивших обучение в ИРО;

- **учебные планы;**

- **рабочие программы** по 25 дисциплинам 1-й ступени и 42 дисциплинам 2-й ступени;

- **квалификационную характеристику** бакалавра;

- **профессиограмму** бакалавра;

- **рейтинговую систему оценки знаний** студентов по всем курсам.

Цена пакета документов договорная.

Эта документация может служить основой трансформации любого профессионального учебного заведения в институт рабочего образования.

При необходимости получения документации по другой специальности УГППУ может принять заказ на ее разработку.

С предложениями обращаться по адресу:

620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, Уральский государственный профессионально-педагогический университет, ректору Геннадию Михайловичу Романцеву,

факс (3432) 31-94-63,

тел. 31-04-36,

e-mail: Gennadi.Romantsev@usvpu.ru

Опечатка		
Стр.	Напечатано	Следует читать
157 (вторая строка снизу)	окружающей среды	обучающей среды

